



**Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana**



Relatório Final de Estágio

**Realizado na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de
Lencastre no ano letivo 2012/2013**

**Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino
da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário**

Orientador da Faculdade de Motricidade Humana

Professora Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha

Orientador da Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre

Professora Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo

Presidente do Júri:

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais:

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade
Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha, professora assistente
convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo, docente da Escola Básica
Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre do Cacém

João Filipe de Borba Regino

2013

“Uma pessoa é capaz de conseguir qualquer coisa se o seu entusiasmo não tiver limites.”

Charles Schwab

Agradecimentos

Para que fique escrita e “autenticada” a dívida de gratidão que tenho para com aqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho.

À professora Alexandra Novo, por todas as horas de orientação e supervisão, por todas as opiniões relativamente ao meu desempenho como professor, bem como às suas sugestões para todas as áreas deste estágio pedagógico.

À professora Fernanda Santinha, que sempre com um sorriso na cara, foi indicando inúmeras sugestões de trabalho, assim como o facto de nos levar a crer que as coisas mais difíceis do estágio seriam facilmente ultrapassáveis.

À Diretora de Turma, a professora Susana Leão, por todos os momentos de partilha de conhecimentos e pela preciosa ajuda para a relação estabelecida com a turma.

A todos os meus alunos, por todo o conjunto de vivências sentidas ao longo deste ano, as quais foram bastante importantes e profícuas para a minha formação.

A todos os professores da escola em geral, pela forma como receberam, e a todos os professores do Grupo de Educação Física em particular, pelos vários conselhos transmitidos.

À minha namorada Filipa Soares, que tem sido “Gigante” nestes últimos anos. Por sempre acreditares, às vezes mais do que eu próprio. Sem ti tudo teria sido diferente e espero um dia poder retribuir isso. Desculpa o tempo que não passámos.

Ao meu pai, por teres sido sempre um exemplo de vida a seguir. Apesar das adversidades, sempre estiveste disponível para mim.

À minha mãe, por tudo o que abdicaste na tua vida para me poderes proporcionar o melhor. Pelo teu amor e carinho um eterno agradecimento.

Um agradecimento especial aos meus colegas de estágio, Frederico Mascarenhas “Kiko”, Teresa Teixeira “Tété” e Catarina Amorim, pelas infindáveis horas de trabalho e constante ajuda.

Aos meus “queridos” alunos por terem feito parte da minha formação académica e profissional. Muito aprendi com vocês.

A todos os meus verdadeiros amigos que tão diferentes e tão iguais, mas fundamentalmente “especiais”. Um obrigado a todos vocês.

Resumo

O presente relatório tem por objetivo analisar o processo de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O estágio pedagógico realizado consiste na etapa inicial da formação pessoal e profissional, proporcionando a vivência de um conjunto de experiências, aprendizagens e conhecimentos, os quais permitem o desenvolvimento das competências necessárias para uma lecionação adequada na área da educação física. Deste modo, neste relatório pretende-se englobar toda a análise e reflexão sobre as atividades desenvolvidas e aprendizagens realizadas.

As diferentes atividades desenvolvidas serão abordadas neste documento da seguinte forma: Contextualização, fazendo referência à escola e respetivo meio em que está inserida, o Grupo de Educação Física e a Turma; Análise e Reflexão das atividades desenvolvidas no âmbito das quatro áreas do estágio (Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica, Área 3 – Participação na Escola e Área 4 – Relação com a Comunidade) e por fim uma Reflexão Global de todo o processo de estágio. De referir que estas atividades não devem ser vistas de uma forma isolada, mas sim como os meios para atingir uma determinada finalidade, a qual consiste na preparação para o ensino de uma educação física de sucesso.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física, Formação; Reflexão; Aquisição de Competências

Abstract

The present report has the objective to analyze the pedagogical traineeship process developed at Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre, integrating the Master in Physical Education Teaching in Primary and Secondary School. The pedagogical traineeship done consists in the initial stage of personal and professional education providing the living of a set of experiences, learning and knowledge, which enable the development of the necessary skills for a proper physical education teaching. Thus, this report intends to encompass the analysis and reflection on the activities and learning achieved.

The different activities developed will be addressed in this document as follows: Contextualization, referring to the school and the appropriate environment in which it operates, the Physical Education Group and the Class; Analysis and Reflection of activities under the four areas of the traineeship (Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning Area 2 - Innovation and Pedagogical Research Area 3 - Participation in School and Area 4 - Relationship with the Community) and finally, an overall consideration of the entire traineeship process. It should be noted that these activities should not be viewed, but as the means to achieve a particular purpose, which is the preparation for a successful physical education teaching process.

Key words: Pedagogical Traineeship; Physical Education, Formation, Reflection; Skills Acquisition.

Índice

1	Introdução	1
2	Contextualização	2
2.1	O Meio e a Escola.....	2
2.2	Grupo de Educação Física (GEF)	4
2.3	A Turma	5
3	Análise Reflexão Crítica.....	8
3.1	Área 1 – Organização e Gestão do Ensino	8
3.1.1	Planeamento.....	8
3.1.2	Avaliação.....	15
3.1.3	Condução.....	22
3.2	Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica	31
3.3	Área 3 – Participação na Escola	37
3.4	Área 4 – Relação com a Comunidade	45
4	Reflexão Global	50
5	Bibliografia.....	52
	Anexos	56

1 Introdução

O estágio pedagógico surge como o ponto máximo da formação académica, sendo o resultado da aplicação de um conjunto de conhecimentos e competências adquiridos, baseado em pressupostos teóricos e práticos. De acordo com Carvalhinho & Rodrigues (2004) referem que, a realização do processo de estágio pedagógico corresponde a um momento fundamental na formação profissional daqueles que aspiram a ser professores, e que através de um conjunto de experiências vivenciadas ao longo do seu processo tornam esse momento de formação decisivo na aquisição de saberes pedagógicos diversificados.

Assim, a realização de um estágio pedagógico é vista pelos formandos como o momento mais marcante e com maior significado na sua formação como futuro profissional educativo (Carvalhinho & Rodrigues, 2004), devido a imensos desafios que ele encontra ao longo do mesmo. Essa constatação reflete o sentimento sentido em relação ao processo de estágio pedagógico vivenciado este ano devido, essencialmente, ao facto de ser confrontado com uma nova realidade mais prática do ensino, em que a formação teórica é posta em aplicação e, por outro lado, depara-se com um conjunto de responsabilidades e situações desconhecidas que vão surgindo ao longo de todo este processo.

A realização deste relatório de estágio pretende assim relatar o conjunto de vivências experienciadas ao longo da nossa prática pedagógica, bem como das atividades dinamizadas em diversos âmbitos, para além da lecionação da disciplina de educação física, expondo uma apreciação crítica e reflexiva para cada uma das áreas do estágio.

No âmbito do trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico, o presente relatório encontra-se organizado em duas grandes partes:

- A análise crítica e reflexiva do contexto de desenvolvimento do estágio, incluindo aí, os elementos mais pertinentes que sustentam o desenvolvimento do ponto seguinte.
- A análise crítica e reflexiva da formação realizada em todas as áreas e subáreas do estágio, destacando, para cada uma delas, as situações mais críticas durante todo o processo de formação.

Por fim, é realizada uma conclusão geral onde é feita uma reflexão crítica sobre todo o processo de estágio e os seus efeitos profissionais e pessoais, bem como uma projeção sobre as necessidades de desenvolvimento profissional após o estágio.

2 Contextualização

2.1 O Meio e a Escola

A Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre (EBIRDLL), pertencente ao Agrupamento de Escolas D. João II, insere-se na freguesia de S. Marcos, situada no concelho de Sintra, distrito de Lisboa. A escola em questão é designada de Escola Básica Integrada, dado que abrange três ciclos contínuos dentro do mesmo espaço escolar. Por outro lado, representa uma das quatro escolas abrangidas pelo agrupamento de escolas. Todas as escolas do agrupamento pertencem à freguesia de S. Marcos, encontrando-se bastantes próximas no espaço, facto que poderá ser facilitador do trabalho cooperativo e da própria articulação curricular. Também, todas contemplam um Plano de Prevenção e Emergência aprovado por autoridades competentes.

Relativamente à caracterização demográfica, o agrupamento D. João II, em geral, e a Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre, em particular, inserem-se num concelho com uma das mais elevadas densidades populacionais do país. Deste modo, e de acordo com os censos de 2001, a freguesia de S. Marcos integra cerca de 15 792 habitantes recenseados (maioritariamente mulheres). Por outro lado, e segundo o Projeto Educativo da Escola 2010-2013 (PEE), revela que muitos dos residentes não se encontram recenseados, destacando-se uma comunidade que não se pode recensear, através dos imigrantes originários dos PALOP's, do Brasil e, em menor número, da Europa de Leste e Ásia. Ainda, de acordo com documento anteriormente citado, a população é, essencialmente, constituída por famílias jovens, sendo que 28% das pessoas têm menos de 19 anos e 70% idades compreendidas entre os 20 e os 64 anos. Para a densidade populacional contribui o número de elementos por agregado familiar, apresentando uma dimensão média de 3,2 elementos, um valor acima da média nacional.

Por outro lado, importa analisar especificamente as características da população residente. Assim, e de acordo com PEE, ao nível das qualificações da população da freguesia de S. Marcos, esta apresenta baixos níveis de escolaridade, sendo que 48% não vai além do ensino básico e, inclusivamente, 18% da população é analfabeta. É, ainda, referida a fragilidade económica vivida por grande parte das famílias, estando muitas em situações de desemprego e endividadas. Estas características demográficas influenciam de forma determinante, o rendimento escolar dos alunos, tal como será analisado mais à frente.

A autonomia das escolas tornou-se num elemento fundamental da política educativa em vigor, não podendo ser construída por decreto, mas mediante a possibilidade e capacidade dos seus intervenientes se apropriarem da sua autonomia. Com base nessa apropriação a Escola ficou capacitada para se organizar internamente, e ser capaz de conceber, elaborar e executar um Projeto Educativo – espinha dorsal dessa autonomia – que corresponda à opção por uma lógica de funcionamento.

Com base no atrás exposto, o PEE, pretende em primeira instância dar resposta aos desafios inerentes ao presente contexto económico, social e educacional da respetiva zona geográfica.

Deste modo, o PEE assume-se como o documento orientador de todo o agrupamento, bem como na elaboração de outros documentos que orientam a ação educativa do agrupamento em geral e das escolas em particular, tais como o Projeto de Agrupamento, Projetos Curriculares de Turma e Plano de Atividades. O documento anteriormente referido assenta a sua missão em quatro pilares básicos, a referir: promover a qualidade do sucesso educativo na cultura organizacional, através da interação dos intervenientes no processo educativo; promover o exercício da cidadania e o respeito pelo outro; fomentar a responsabilidade profissional em articulação com a sequencialidade de projetos; avaliar e regular os processos e os resultados. A consecução desta missão insere-se na visão estratégica definida pelo agrupamento, a qual assenta na *“promoção de um ensino de qualidade, contribuindo para esse pressuposto o desenvolvimento das competências e das aprendizagens dos alunos ao nível da formação académica e cívica, em articulação com o desenvolvimento de projetos, parcerias e protocolos estabelecidos com diversas entidades da área social e económica”* (Projeto Educativo Agrupamento Escolas D. João II - 2010/2013, p.3). Ao nível da colaboração com as várias entidades, importa destacar os rendimentos fornecidos pela Câmara Municipal de Sintra, nomeadamente no auxílio das escolas ao nível do enriquecimento humano e material, colaborando ainda nos diversos projetos organizados pelo agrupamento ou pelas escolas de forma individual. Por outro lado, importa destacar a colaboração da Junta de Freguesia de S. Marcos, essencialmente, no que diz respeito à organização de atividades pedagógicas, culturais e desportivas realizadas nas escolas.

Tal como disposto no capítulo 2, secção I, artigo 6º do regulamento interno da Escola, o Conselho Geral assume-se como o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, o que significa que é o órgão

responsável por qualquer decisão tomada dentro do agrupamento em geral, e na escola em particular.

Quanto às características físicas da escola, esta caracteriza-se por ser uma escola de tipo T-30, constituída por 3 pavilhões, uma biblioteca escolar, um refeitório, bem como salas de apoio ao aluno. Relativamente ao espaço para a lecionação das aulas de educação física, esta dispõe de três espaços: um espaço polivalente exterior, um pavilhão polidesportivo e um ginásio, sendo ainda de referir dois balneários interiores para cada género.

A caracterização do corpo discente, e de acordo com o PEE, tem vindo a crescer, com especial incidência nos 2ºs e 3ºs ciclos, sendo a sua maioria de nacionalidade portuguesa. Concomitantemente, a população de alunos e encarregados de educação com nacionalidade estrangeira, com especial destaque para Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, tem vindo a aumentar consideravelmente, estando de acordo com as características da população da freguesia.

Por fim, importa ainda fazer referência ao rendimento escolar registado até ao momento. Deste modo, e segundo o PEE, apesar do número de retenções ter aumentado tem sido prevenido o abandono escolar.

2.2 Grupo de Educação Física (GEF)

As características de um grupo de disciplina, ou seja a sua demografia, são fundamentais para a compreensão dos fenómenos que nele ocorrem devido, essencialmente, a duas razões: na medida em que determina o conjunto de conhecimentos e de experiências disponíveis no grupo, assim como o tempo de contacto com os outros professores (Carvalho, 2002).

O GEF da EBIRDLL encontra-se inserido no Departamento de Expressões, sendo constituído por cinco professores pertencentes aos quadros da escola, dois contratados e quatro representantes do núcleo de estágio (NE) da FMH.

O modo de funcionamento do GEF é definido no início do ano letivo através de uma reunião de grupo, onde é elaborado o Plano Anual de Atividades do respetivo grupo, assim como a respetiva calendarização e professores responsáveis por cada atividade. Numa segunda reunião, realizada no início do ano letivo, são analisadas as alterações sugeridas pelos representantes do NE ao nível do Protocolo de Avaliação Inicial. A este nível são, também, analisados e debatidos os critérios de avaliação para cada conjunto de matérias assim como os critérios de avaliação sumativa da disciplina. Ainda, relativamente ao modo de funcionamento do grupo disciplinar, importa salientar que no

início dos períodos letivos seguintes é, também realizada uma reunião de grupo, no sentido de aferir os níveis atribuídos para cada ano de escolaridade. Neste sentido, considero que seria importante, nestas reuniões, discutir estratégias que promovam o sucesso na disciplina.

Para além do trabalho desenvolvido ao nível da disciplina de educação física o GEF é, também, responsável pelo desenvolvimento do Desporto Escolar (DE) no qual são criados vários núcleos. A definição dos professores responsáveis por cada núcleo, assim como os respetivos horários, são discutidos na primeira reunião do grupo disciplinar.

O modo de funcionamento da disciplina é assegurado por este mesmo grupo disciplinar, nomeadamente, na definição de algumas regras de conduta, expressas no regulamento interno. Deste modo, os alunos deverão ser detentores de um cacifo, de forma a colocar os seus bens materiais (Regulamento Interno EBIRDLL 2012). Esta situação deve-se, essencialmente, ao facto de a escola não se responsabilizar por furtos ou estragos. As condições materiais disponibilizadas ao GEF permitem abordar todo o conjunto de matérias nucleares definidas nos PNEF, bem como de algumas matérias facultativas. Relativamente à gestão de espaços, esta foi definida pelo próprio GEF sendo implementado o sistema de *roulement*, contemplando cada turma um espaço em cada semana. Caso as condições meteorológicas não permitam a leção de aulas no espaço exterior, foi definido internamente que o pavilhão polivalente deverá ser partilhado pelas duas turmas em causa. Temporalmente, a carga horária para a disciplina de educação física representa dois períodos (90 minutos + 45 minutos), perfazendo um total de 135 minutos semanais, tal como expresso nos PNEF.

2.3 A Turma

A turma do 9º pela qual fiquei responsável era, inicialmente, constituída por vinte e quatro alunos, dos quais oito eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Em dezembro, um dos alunos passou a não fazer parte da turma porque emigrou, e em contrapartida, entrou uma aluna transferida de outra escola. A idade dos alunos situava-se entre os treze e os dezassete anos, com uma média de idade de 14,13. Dois alunos apresentavam nacionalidade angolana.

Dos vinte e quatro alunos da turma, dezanove faziam parte da turma no ano letivo anterior, e os restantes cinco vieram transferidos, quatro da mesma escola e outra de outra escola.

Apenas uma das alunas da turma era repetente e quatro alunos estavam sinalizados com necessidades educativas especiais, porém, esta situação não condicionou os respetivos percursos relativamente à disciplina de Educação Física.

Com base num questionário aplicado no início do ano letivo pôde-se depreender que, de uma forma global, os alunos gostam da disciplina de educação física havendo, somente, dois alunos que referiram não gostar da disciplina.

Outro elemento importante para a caracterização da turma consistiu no Estudo de Turma realizado com base nos resultados da aplicação de Testes Sociométricos. Assim, constatando que a maioria dos alunos pertencia à mesma turma (79%), foi possível verificar a existência de uma maior aceitação por parte destes mesmos alunos quando comparados com os níveis de aceitação relativamente aos alunos provenientes de outra turma. Neste caso em particular, detetei um conjunto de alunos “isolados” relativamente ao nível de aceitação dos seus pares, o que constituiu um indicador do grau de integração destes alunos na turma.

Relativamente ao agregado familiar, constatou-se que 87% dos alunos vive com os pais. Este fator foi de extrema importância dado que o desenvolvimento das crianças em idade escolar é determinado pelas características do sistema familiar. Por outro lado, quatro alunos afirmaram ter os pais separados não se registando nenhum caso de alunos com pais falecidos. Dado que a maioria dos pais não ultrapassava em termos de habilitações o ensino secundário, pude associar a este facto um baixo estatuto socioeconómico. Assim, esta situação tornou-se relevante na medida em que, segundo Alves (2006), as famílias que apresentam uma condição sócio económica precária terão certamente de lidar com um conjunto de fatores de desgaste (baixos rendimentos familiares, instabilidade profissional, empréstimos, etc.) que fragilizam a sua estabilidade emocional e comprometem a sua prestação parental. Os motivos pelos quais alguns alunos possuíam menores níveis de aceitação pelos seus pares podem ser justificados, hipoteticamente, pelos fatores acima referidos.

Os hábitos de estudo, os hábitos de leitura e o rendimento escolar evidenciaram resultados incongruentes, quando comparados com o rendimento escolar dos mesmos. A maioria dos alunos considerou estudar frequentemente (65%), assim como revelou hábitos de leitura (70%). Contudo, o rendimento escolar manifestado pelos alunos durante o ano letivo ficou abaixo das expectativas quando considerados os dados anteriores. De facto, os resultados académicos obtidos apresentaram dimensões preocupantes, tendo em conta que se tratou de um ano terminal de ciclo. Por outro lado, importa destacar os apoios ao estudo que os alunos dispunham. Neste seguimento, 57%

dos alunos não tinham qualquer apoio fora da escola, o qual poderá estar relacionado com o baixo nível de escolaridade dos pais. Contudo, esta situação foi parcialmente resolvida pela escola, na medida em que 87% dos alunos usufruiu de apoio educativo.

3 Análise Reflexão Crítica

3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino

3.1.1 Planeamento

“Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino (...).”

(Bento, 1998, p. 7)

De acordo com Bento (1998), podemos entender um plano como um modelo racional, que atua como um meio de reconhecimento antecipado e regulado do comportamento, assumindo quatro grandes funções: a função de motivação e estimulação; a função de orientação e controlo; a função de transmissão de vivências e experiências e por fim a função de racionalização da ação. É, na segunda função, que o planeamento se reveste de grande sentido, na medida em que facilita as decisões que o professor tem que tomar, para alcançar os objetivos a que se propõe (Sousa, 1992), e desta forma assumir uma intencionalidade da ação do próprio professor. Com base no anteriormente referido, o planeamento em educação física tem vindo a ser organizado com base em quatro grandes etapas: a Avaliação Inicial (AI), a etapa de Aprendizagem e Desenvolvimento, a etapa de Desenvolvimento e Consolidação e por fim, a etapa de Consolidação e Autonomia.

Segundo o modelo de etapas anteriormente referido, a primeira etapa consiste na AI, a qual teve início mesmo antes do período letivo se iniciar, ou seja, existiu previamente um processo de análise e reformulação do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) existente no seio do GEF.

“ (...) após a análise do PAI do ano letivo passado, o Núcleo de Estágio optou por efetuar algumas alterações, aproximando-o mais das linhas orientadoras do PNEF e tornando-o mais simples de implementar.”

(Protocolo de Avaliação Inicial, p.4)

As alterações efetuadas residiram, essencialmente, em dois níveis. O primeiro nível consistiu na redefinição de alguns critérios de avaliação para cada uma das matérias, no sentido de encontrar indicadores respeitantes a cada um dos níveis definidos nos PNEF, bem como as situações critério. O segundo nível consistiu na opção de se considerar que no PAI, apenas deveriam constar critérios de avaliação do nível introdutório. Esta opção justifica-se pela necessidade de tornar o processo de recolha menos exaustivo, assim como a lógica dos critérios de avaliação necessários para se obter sucesso na disciplina de educação física, os quais referem que para um aluno obter nível 3 ou 4 basta ter um determinado número de níveis introdutórios, não fazendo grande sentido avaliar competências de níveis superiores.

Com base nas alterações efetuadas no PAI, e posterior aceitação por parte de todo o GEF, iniciou-se a respetiva etapa de AI. De facto, esta etapa assume uma dimensão diagnóstica e prognóstica que permitiu identificar o nível inicial da turma e de cada aluno em particular relativamente ao nível em que se encontravam no PNEF, permitindo, também, obter informação dos alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases da diferenciação do ensino e decidir, assim, sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas e quais os objetivos prioritários e secundários (Rosado, 2003). Na base de todo o processo de AI, para além das orientações do PAI, verificou-se a necessidade de elaborar um planeamento efetivo desta etapa, ajustando o conjunto de matérias em função dos recursos espaciais, temporais e materiais. Este planeamento consistiu no primeiro grande momento de reflexão, assim como as decisões tomadas de forma a cumprir os objetivos para esta fase (os quais serão analisados mais pormenorizadamente no ponto Área 1 – Avaliação). Estas decisões orientaram-se com base em dois grandes critérios: o primeiro está relacionado com a duração da referida etapa, enquanto o segundo diz respeito às opções de organização e gestão das aulas. Assim, para o primeiro ponto, a duração da etapa de AI, teve a duração exata de seis semanas, procurando-se lecionar cada matéria, no mínimo duas vezes, de forma que os alunos tivessem a oportunidade de experimentar e conhecer claramente aquilo que se pretendia, bem como permitir ao professor recolher uma maior quantidade de dados sobre os mesmos. Relativamente às opções de gestão e organização, em todas as aulas, os grupos foram formados de acordo com alguns critérios considerados fundamentais. Assim, em primeiro lugar tive em consideração as dinâmicas da turma, no sentido de garantir o máximo empenho e motivação nas aulas. Para a recolha deste tipo de dados tive a preocupação de conhecer os alunos através da realização de um pequeno questionário que me indicaria a perceção dos alunos face à

disciplina, as matérias preferidas e as menos preferidas, assim como as suas perspectivas profissionais. Por outro lado, através de conversas estabelecidas com a Diretora de Turma (DT), procurei conhecer as dinâmicas sociais da turma (alunos influentes na turma, conflitos na turma, etc.). A partir destes dados procurei formar grupos de alunos de acordo com as características sociais da turma. Em segundo lugar, procurei que nos vários grupos existissem alunos de níveis distintos, de forma a utilizar alguns dos alunos como agentes de ensino, assim como um ambiente de cooperação entre os mesmos. Outra estratégia utilizada durante o decorrer das aulas prendeu-se com a forma de rotação dos grupos pelas estações. Assim, dado que a forma de trabalho predominantemente assumida foi a de trabalho por estações, o grupo 1 iniciava o seu trabalho na estação 1, o grupo 2 na estação 2 e assim sucessivamente. No momento de trocar de estação cada grupo passava para a estação com o número a seguir.

Para o planeamento das matérias a lecionar, para cada aula houve a preocupação de conjugar matérias preferidas e não preferidas, assim como matérias que pudessem ser realizadas em diferentes espaços, de forma a aproveitar a polivalência dos mesmos. Desta forma, todas as áreas e subáreas da educação física foram avaliadas, conseguindo um conjunto de dados bastante satisfatório. O modo de aplicação para a AI, será analisado posteriormente, nomeadamente no ponto Área 1 - Avaliação

Após a 1ª etapa de AI foi elaborado o Plano Anual de Turma (PAT) o qual se fundamentou nos dados obtidos na etapa anterior, de forma a aferir as decisões a tomar no que respeita às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos, bem como proceder a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual (Carvalho 1994; PNEF, 2001,). De acordo com Bento (1998), a elaboração do PAT, constitui o primeiro passo de planeamento e preparação do ensino, traduzindo uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos a desenvolver. Neste aspeto particular, deparei-me com algumas dificuldades ao nível da identificação das matérias prioritárias uma vez que considerava como matérias prioritárias, o conjunto de matérias nas quais os alunos apresentavam mais dificuldades. Contudo, a definição das matérias prioritárias não se restringe simplesmente a essas matérias, sendo necessário ter em conta e em primeiro lugar, os critérios de avaliação, nomeadamente para atingir o sucesso na disciplina. Por outro lado, surgem aspetos como a rotação dos espaços e os recursos materiais e temporais disponíveis. Importa, ainda, fazer um balanço tanto em termos gerais como individualmente para cada matéria. Assim, como referido anteriormente, a identificação das matérias prioritárias baseou-se nas matérias nas quais os alunos evidenciaram maiores dificuldades, sendo o planeamento realizado com base nestes parâmetros.

Tornou-se necessário efetuar os devidos reajustes no planeamento anual de forma a realmente incidir o trabalho nas matérias prioritárias, em função dos critérios anteriormente referidos.

Outro aspeto a referir consiste nas opções tomadas em função da AI, as quais não se constituem como definitivas, uma vez que tal como refere Carvalho (1994), a elaboração de um plano obriga que a sua orientação tenha por referência os sujeitos a quem esse plano se destina. Deste modo, e ainda de acordo com a mesma autora, ao planear estamos a antecipar e a prever a forma como vamos utilizar todos os meios ao nosso dispor para que os alunos cumpram os objetivos adequados ao seu desenvolvimento. Importa ter em atenção a complexidade das aprendizagens, não se assumindo como um processo linear, existindo variações nos ritmos de aprendizagem. Assim, este facto leva a que sejam efetuadas alterações, nomeadamente, nos planeamentos de menor nível, no sentido de ajustar as situações de aprendizagem em função do estado de desenvolvimento dos alunos. Uma dificuldade sentida a este nível consistiu na distribuição do conjunto de matérias ao longo do ano e respetivos objetivos. Na construção do PAT, distribuí o conjunto de objetivos de cada matéria e de cada nível, de acordo com uma lógica de complexidade dentro de cada matéria, ou seja, na primeira etapa propus alcançar o conjunto de competências mais básicas e fáceis de alcançar dentro de cada matéria. No entanto, tendo em conta que o PAT se deve tratar de um documento flexível, ao longo do ano fui efetuando algumas alterações também em função das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, apercebi-me que nem todos os objetivos definidos seriam alcançáveis. Assim, para cada etapa, procurei definir as competências que melhor caracterizavam determinado nível, efetuando deste modo a gestão das aprendizagens dos alunos. Como vem expresso nas avaliações formativas fornecidas, pela orientadora de estágio, e pela orientadora de faculdade, estas alterações permitiram direcionar o trabalho para as especificidades da turma e do grupo de alunos formados, devendo ser preponderantes ao nível das Unidades de Ensino (U.E.).

Tal como visto no modelo por etapas, a 1ª Etapa – AI, assume um carácter especial e distinto das restantes, tal como referido anteriormente. Desta forma, e em função do que é projetado no PAT, cada uma das etapas seguintes é operacionalizada na sequência e com o apoio dos dados recolhidos na(s) etapa(s) anterior(es) (Mascarenhas, 1995). Esta afirmação vai ao encontro de uma necessidade de garantir a elaboração de um PAT e respetivos planos de etapa, de forma a garantirem uma unidade pedagógica coerente entre si. A este nível, para a construção das unidades de

planeamento menores, estas tiveram como suporte o PAT, sendo os objetivos definidos de acordo com o planeamento realizado, bem como dos dados obtidos em cada etapa.

Para a elaboração de cada uma das etapas seguintes, as mesmas foram construídas com base num conjunto de critérios, destacando-se em primeiro lugar as características a assumir em cada etapa; a seleção de prioridades de desenvolvimento, especificando objetivos intermédios a alcançar em cada uma das etapas; a definição de estratégias para que se possa atingir os objetivos estabelecidos; e por fim, o tipo de organização da turma a adotar. Contudo, apesar destes critérios serem comuns às várias etapas, as mesmas encontram-se interligadas numa relação de interdependência onde as primeiras são pré-requisito das segundas, tal como nos sugere Rosado (2003).

Para a 2ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento, pretendeu-se, desenvolver as competências ao nível das matérias definidas como prioritárias no PAT, no sentido de recuperar os alunos, nas referidas matérias e, assim, alcançarem o sucesso na disciplina de educação física. O planeamento das matérias ao longo desta etapa encerrou em si uma articulação imprescindível entre os recursos espaciais e temporais e as matérias definidas como prioritárias. Deste modo, a distribuição das matérias foi feita tendo em consideração alguns fatores importantes. Em primeiro lugar surgiu o calendário escolar, uma vez que a referida etapa se prolongou até ao início do 2º período letivo; os recursos espaciais (*roulement*) e os recursos temporais (calendarização) disponíveis, de forma a realizar uma gestão eficaz dos mesmos, através da consideração das respetivas valências. Com base nestes critérios, foram definidas as estratégias e estilos de ensino a utilizar, bem como o modo preferencial de organização e gestão da aula. Assim, para o modo de organização e gestão da aula recorri a dois tipos de trabalho em função das matérias projetadas para cada U.E., bem como das características evidenciadas pela turma para cada matéria. Deste modo recorri ao trabalho por estações, permitindo o desenvolvimento de um maior número de matérias em simultâneo, bem como a organização de um ensino massivo.

“No que diz respeito ao grau de consecução dos objetivos, a etapa tinha como grande objetivo recuperar os alunos nas matérias consideradas prioritárias (...) constata-se uma clara evolução dos alunos nas mesmas (...)”

(Plano de 3ª Etapa, p.1)

A 3ª Etapa do planeamento anual inseriu-se na etapa de Desenvolvimento e Consolidação das várias matérias. É, assim, uma etapa mais exigente do ponto de vista estrutural e de aquisição de aprendizagens, conduzindo a uma maior duração quando comparada com as outras etapas, o que se justifica pela necessidade de mais tempo para o desenvolvimento e consolidação das aprendizagens ao nível das várias matérias. Por outro lado, e com base nos dados da avaliação formativa da etapa anterior, verificou-se a necessidade de reformular os diagnósticos e prognósticos efetuados.

“No decorrer da 2ª Etapa, foi possível observar que o diagnóstico, e consequente prognóstico, não se encontrava adequado para alguns alunos.”

(Plano de 3ª Etapa, p.4)

De facto, um maior conhecimento das reais capacidades dos alunos, assim como os respetivos ritmos de aprendizagem, foram aspetos que foram observados durante esta mesma etapa, os quais assumiram extrema importância para a reformulação dos respetivos níveis de diagnóstico e prognóstico. Por outro lado, os dados recolhidos durante a avaliação formativa constituíram-se como uma excelente ferramenta para o controlo das aprendizagens dos alunos. Esta situação vai ao encontro de Santos (2002), quando esta autora refere a importância de uma avaliação regulada. No entanto, esta reflexão será analisada de uma forma mais aprofundada no ponto Área 1 – Avaliação.

Tal como na 2ª Etapa, esta etapa encerrou em si uma articulação imprescindível entre os recursos espaciais e temporais, privilegiando o desenvolvimento e consolidação das várias matérias, sem nunca perder a especificidade de trabalho dentro da turma, ou seja, o conjunto de matérias definidas como prioritárias.

Por fim, a 4ª e última etapa designada de Consolidação e Autonomia, foi a etapa mais curta de todas, sendo, também, a etapa em que senti maiores dificuldades na sua construção e execução. A este nível, nesta etapa pretende-se recuperar eventuais atrasos por parte de alguns alunos, na aquisição das competências mínimas dentro das matérias definidas como prioritárias. Tratando-se de um ano terminal de ciclo, esta etapa assume uma importância ainda maior, na medida em que os alunos deverão demonstrar um conjunto de competências, de acordo com os objetivos de ciclo, dentro daquilo que são os critérios de avaliação para alcançar o sucesso na disciplina de educação física, critérios esses definidos no seio do GEF. Com base nisto, a construção desta última etapa, não se centrou tanto nestes aspetos, direcionando-se mais para o que é

pretendido para a 3ª Etapa. Deste modo, a minha grande preocupação deveria ter assumido como pilar estruturante a noção de objetividade, no sentido de direcionar a minha atenção nos alunos sobre os quais subsistiam dúvidas das suas reais capacidades, isto é, verificar se seriam capazes de atingir os critérios base definidos como caraterizadores do nível introdutório. Com base nesta apreciação, a qual deverá decorrer do processo de avaliação formativa da 3ª Etapa, deveriam ter sido definidas as estratégias e meios a utilizar de forma a alcançar os objetivos pretendidos.

As U.E. constituem-se como unidades de planeamento menores, estruturadas e planeadas com base nos objetivos a atingir em cada etapa. Deste modo, estas unidades de planeamento podem ser entendidas como um conjunto de aulas, que assumem uma coerência lógica relativas a um conjunto de assuntos, que são construídas em função de um objeto central, ou seja, de uma função didática (Mascarenhas, 1995; Rosado, 2003). Os PNEF (2001) revelam, também, a função que estas unidades de planeamento devem assumir, quando referem que estas se constituem como conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos, e cujas situações de aprendizagem devem ser escolhidas tendo em conta os objetivos definidos para a etapa e com os aspetos considerados críticos na aprendizagem dos alunos. Posto isto, e como cada escola tem o seu modo de funcionamento dentro do seu GEF, na escola EBIRDLL, a U.E. é entendida como uma unidade de planeamento menor, na qual, cada turma efetua uma rotação completa por cada espaço, de forma a aproveitar ao máximo as valências de cada espaço em função do planeamento realizado. Desta forma, cada U.E. foi planeada tendo por base os objetivos definidos no PAT, bem como nos objetivos intermédios definidos para cada etapa. No entanto, numa fase inicial do estágio, o planeamento elaborado não procurou cumprir com a função didática pretendida em função da etapa em causa. Deste modo, e com especial ênfase, nas U.E. da 2ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento, os conteúdos planeados, não se centravam tanto na recuperação dos alunos em torno das matérias prioritárias, mas sim em função de cada espaço, o que significa dizer, que estas se assumiam como um conjunto de aulas, com uma grande variedade de matérias, embora, estas fossem as matérias prioritárias.

“Nos planos de 2ª e 3ª etapas as “estratégias” definidas devem orientar-se totalmente para a especificidade do trabalho com a turma em causa.”

(Ficha de 1ª Avaliação Intercalar)

Com base nesta observação, tornou-se clara a importância de efetuar ajustes no planeamento das U.E. Deste modo, nas U.E. seguintes, nomeadamente na 2ª Etapa, tive a preocupação de realizar um planeamento orientado em função das especificidades da própria turma, bem como dos resultados da avaliação formativa e das normas de avaliação sumativa estabelecidas para o ano de escolaridade. Por outro lado, esta nova forma de planear as U.E. permitiu uma melhor estruturação de todo o processo de condução de aula, uma vez que, as aulas foram ao encontro do que refere Onofre (1995) quando afirma que é importante garantir que os alunos percebam a relação entre os objetivos da aula e a sua organização, e que a ligação entre o trabalho realizado numa sessão e aquele previsto para as sessões seguintes deve ser clara para os estudantes. Desta forma, será possível garantir um processo de ensino-aprendizagem, realmente efetivo para os alunos, tendo em conta as suas características.

A análise e reflexão acerca das competências previstas para a Área 1 – Planeamento levaram à constatação de algumas observações importantes sobre o desenvolvimento desta área ao longo do processo de estágio. Deste modo, observou-se que na fase inicial do estágio, o planeamento elaborado aos mais diversos níveis centrava-se, essencialmente, em questões organizativas das aulas a lecionar verificando-se, de certo modo, uma ausência de um procedimento bem definido para o desenvolvimento dos objetivos pedagógicos definidos, bem como a organização conceptual do currículo expresso nos PNEF. Por outro lado, nas etapas seguintes verificou-se uma maior preocupação em orientar todo o planeamento através dos reajustes necessários nos diversos níveis, em função das prioridades de trabalho a desenvolver com a turma. Estas situações vão ao encontro do que Veenman (1988, cit in Januário, 1992) refere, quando este autor compara as preocupações de professores principiantes e professores experientes. Assim, constata-se que no caso dos primeiros a grande preocupação consiste em manter a disciplina na aula, enquanto que os professores experientes orientam a sua ação em torno da consecução dos objetivos pedagógicos. Deste modo, foi notório o processo de evolução natural de um professor principiante na aquisição das devidas competências em termos de planeamento.

3.1.2 Avaliação

Sendo a avaliação um processo que visa a recolha de dados que possibilitem a formulação de um juízo de valor (PNEF, 2001), torna-se pertinente que este processo seja coerente em todas as suas vertentes (inicial, formativa e sumativa). Com base nesta perspetiva, concordo com Carvalho (1994), quando a autora assume a avaliação como

um sistema de recolha de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e, assim, decidir as prioridades a desenvolver ao longo do ano. Deste modo, todo o processo de avaliação constitui-se como uma referência fundamental e determinante no planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, para que o processo de avaliação cumpra os seus objetivos deverá assumir um conjunto de etapas; enunciar claramente o objeto de avaliação; identificar as necessidades de informação e estabelecer critérios para uma apreciação fundamentada; determinar a estratégia de recolha de informação; recolher informações válidas e fiáveis; confrontar as informações com os critérios; formular conclusões de modo preciso e claro e por fim, tomar decisões com base nas conclusões (Araújo, 2012). Assim, importa definir um conjunto de momentos de avaliação os quais vão orientar e regular todo o processo de ensino-aprendizagem, antecedendo as decisões tomadas ao nível do planeamento. Desta forma, cada momento de avaliação serve propósitos diferentes.

O primeiro momento de avaliação a realizar consiste na AI, a qual pretende diagnosticar, prognosticar e projetar. Mais especificamente, esta etapa pretende conhecer os alunos em atividade; apresentar o programa de educação física para o ano; rever aprendizagens anteriores; criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto de matérias de educação física; identificar alunos críticos e as matérias prioritárias; recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para as etapas seguintes e para orientar a formação de grupos; identificar os aspetos críticos no tratamento de cada matéria; recolher dados, para que todo o grupo de professores possa elaborar ou ajustar o plano plurianual de educação física, estabelecendo metas para cada ano de escolaridade (Carvalho, 1994)

Para a consecução desta avaliação, e construção do respetivo instrumento de avaliação – o PAI – existiu a necessidade de enunciar o objeto de avaliação. Assim, e quando falamos em avaliação das aprendizagens estamos implicitamente a determinar que o objeto de avaliação é precisamente a aprendizagem (Araújo, 2007), com base nas competências definidas nos PNEF definindo, deste modo, os níveis e os critérios que os alunos devem alcançar no final de cada ciclo, dentro de três grandes áreas: Área das Atividades Físicas, Área da Aptidão Física e Área dos Conhecimentos. Posto isto, partiu-se para a análise dos critérios de avaliação e respetivos indicadores, dos objetivos operacionais que caracterizam cada um dos níveis dentro da Área das Atividades Físicas.

Neste âmbito, foram considerados, apenas, os objetivos específicos mais representativos do nível introdutório.

“Não se verificou uma preocupação com a seleção dos objetivos para os níveis Elementar e Avançado, uma vez que, caso o aluno cumpra todas as situações do nível Introdutório significa que irá trabalhar no nível Elementar.”

(Protocolo de Avaliação Inicial, p. 6)

Os objetivos operacionais selecionados consistiam nos objetivos de maior dificuldade do nível introdutório. A escolha por esta opção teve como base a lógica de que os objetivos de maior dificuldade são os mais representativos do respetivo nível. Assim, à partida um aluno capaz de cumprir os objetivos de maior dificuldade, também, será capaz de cumprir os restantes. Esta opção acabou por se revelar benéfica uma vez que facilitou o processo de recolha de dados, simplificando não só as grelhas assim como a quantidade de informação a registar. Por outro lado, nesta mesma etapa, foram definidos os critérios de avaliação para a atribuição de determinado nível em função do desempenho dos alunos.

A etapa seguinte consistiu em determinar a estratégia para a recolha da informação, podendo dividir-se esta etapa em dois processos. O primeiro diz respeito à escolha dos exercícios critério utilizados para a observação, enquanto o segundo diz respeito à utilização das grelhas de observação. Assim, para o primeiro, a escolha dos exercícios critérios foi efetuada com base na natureza de cada matéria. Dentro dos JDC, o tipo de situações a observar consistiu em situações de jogo reduzido e se necessário condicionado, correspondendo a formas jogadas com número reduzido de jogadores. Através deste método o professor deve conseguir observar o desempenho dos alunos, mesmo os com maiores dificuldades. Para as restantes matérias nucleares optou-se pela seleção de exercícios-critério individualizados, correspondentes ao nível introdutório. Para o segundo processo, com base nos critérios e respetivos indicadores selecionados, foram construídas as grelhas de observação para cada uma das matérias. Para o método de registo nas respetivas grelhas, optou-se por uma classificação dicotómica (Realiza/ Não Realiza).

Importa, ainda, referir que para as Áreas da Aptidão Física e dos Conhecimentos, optou-se por outro tipo de instrumentos. Assim, para a Área da Aptidão Física, recorreu-se à bateria de testes do *Fitnessgram*, nomeadamente nas três componentes principais:

Aptidão Aeróbia, a Composição Corporal e a Aptidão Muscular (Força muscular, Resistência e Flexibilidade). Para a Área dos Conhecimentos, o instrumento utilizado consistiu num teste diagnóstico, com dificuldades diferentes, em função do ciclo de ensino. Os conhecimentos a avaliar residiam ao nível dos hábitos de vida saudáveis, aptidão física, prática de atividade física, alimentação e higiene.

Deste modo, a 1ª Etapa – AI, que teve a duração de seis semanas, procurou recolher informação acerca dos alunos dentro das várias áreas. A quantidade de dados recolhidos foi satisfatória, uma vez que permitiu obter um panorama geral da turma e de cada aluno face a cada matéria. Estes dados revestiram-se de grande utilidade para a posterior construção do PAT. Por outro lado, os dados obtidos não se caracterizaram simplesmente pela definição do diagnóstico e respetivo prognóstico. Tive, também, a preocupação em procurar perceber os ritmos de aprendizagem de cada aluno, assim como o empenho e a motivação para a prática. Todos estes dados foram posteriormente utilizados para a construção do PAT e respetivos níveis de planeamento, bem como na formação dos grupos de trabalho e estratégias a utilizar.

Após a avaliação inicial, continuaram a subsistir algumas dúvidas relativamente a alguns alunos. Assim, o processo de avaliação formativa assumiu especial ênfase na medida que se constitui como um complemento à AI, nomeadamente ao nível da 2ª Etapa. Por outro lado, a avaliação formativa consistiu num processo regulador das aprendizagens, na medida em que permitiu realizar ajustes relativamente ao planeamento inicialmente estabelecido. A este nível, deveria ter existido um planeamento efetivo da avaliação formativa, tal como afirmam Black & William (1998). Deste modo, e principalmente na 2ª Etapa, centrei a avaliação formativa na aula de 90 minutos de cada semana, de forma a averiguar a evolução dos alunos dentro dos objetivos propostos, e assim ajustar, em caso de necessidade, a unidade de planeamento seguinte. Para a 3ª e 4ª Etapa, os momentos efetivos de avaliação formativa assumiram uma frequência menor, passando este tipo de avaliação a ser utilizado na última semana de cada etapa, assumindo uma dimensão reguladora retroativa (Allal, 1986, cit in Santos, 2002). Por outro lado, durante estas etapas e em cada U.E. procurei, também, recolher vários dados no sentido de averiguar o grau de consecução dos objetivos dentro de cada etapa. Um aspeto a destacar durante o processo de avaliação formativa diz respeito aos alunos que foram observados. Neste sentido, a minha grande preocupação deveria ter-se centrado nos grupos de trabalho de menor nível, dado serem os alunos destes grupos que necessitam de mais atenção por parte do professor, de forma a atingirem os objetivos mínimos para alcançar o sucesso em educação física. Assim, procurei sempre recolher

informações de todos os alunos, o que em termos práticos não faz sentido uma vez que a avaliação formativa deverá promover o desenvolvimento dos alunos em relação aos objetivos traçados e aos critérios de avaliação (Black & William, 1998). Esta situação concorreu, de certo modo, para um incorreto planeamento da 4ª Etapa – Consolidação e Autonomia, tal como já referido no ponto Área 1 – Planeamento.

A estratégia utilizada para a avaliação formativa consistiu no preenchimento de fichas por parte dos alunos, em que estes quantificavam o grau de consecução dos objetivos definidos para cada grupo / aluno. Esta estratégia foi extremamente positiva permitindo uma gestão adequada dos objetivos face aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, esta estratégia foi ao encontro de alguns dos princípios referidos por Gardner *et al.* (2008, cit in Araújo 2012), tais como o facto de a avaliação promover a divulgação e compreensão dos objetivos de aprendizagem e dos critérios que permitirão ajuizar a sua concretização; fazer parte do processo de ensino, possibilitando aos alunos a compreensão dos objetivos de aprendizagem e a forma como a qualidade dos seus desempenhos será apreciada; e o facto de a avaliação promover o empenhamento dos alunos na sua aprendizagem e na sua avaliação. Este processo de avaliação formativa, essencialmente, procurou produzir informação válida tanto para os alunos como para o professor. De facto, as estratégias utilizadas (fichas de registo e balanços no final de cada U.E./Etapa) permitiram averiguar o grau de consecução dos objetivos por parte dos alunos, assim como as prioridades a trabalhar por cada aluno. A utilização de fichas de registo para a avaliação formativa permitiram aos alunos identificar os objetivos atingidos, assim como os que ainda faltam trabalhar. A este nível, as fichas de registo tiveram o efeito desejado, na medida em que a maioria dos alunos procurou investir nos objetivos onde detinham maiores dificuldades. Por outro lado, tornou-se bastante útil para o professor na medida em que permitiu uma maior quantidade de dados relativos ao desempenho do aluno, assim como permitiu situar o aluno face às aprendizagens previstas. Esta estratégia responsabilizou, ainda, o aluno pela sua própria aprendizagem. O efeito alcançado permitiu uma passagem de utilização de estilos de ensino mais centrados no professor para estilos de ensino mais centrados no aluno.

Para esta competência, uma das estratégias previstas seria a definição de momentos específicos de avaliação. Contudo, esta estratégia não foi utilizada na 2ª e 3ª Etapa na medida em que cada aula permitiu uma obtenção adequada de dados sobre o desempenho dos alunos, assim como o carácter que estas etapas assumiram. Por outro lado, durante a 4ª Etapa – Consolidação e Autonomia, recorreu-se a este tipo de avaliação, nomeadamente nas matérias de ginástica de solo e ginástica acrobática. A

opção por este tipo de estratégia, neste momento do ano letivo, justificou-se no conceito de nesta etapa, os alunos demonstrarem as competências desenvolvidas ao longo do ano para este conjunto de matérias. Por outro lado, esta estratégia poderia levar a um aumento do empenho dos alunos nas tarefas a realizar na aula, sabendo que estes seriam sujeitos a um processo de avaliação mais formal. Outra estratégia utilizada, durante a 4ª Etapa, consistiu na elaboração de um relatório individual de cada aluno, ao nível da Área das Atividades Físicas e da Área da Aptidão Física. A opção por não incluir, a Área dos Conhecimentos neste relatório individual justifica-se pelo facto de os alunos terem acesso aos valores quantitativos obtidos nas avaliações realizadas para esta área. Por outro lado, as áreas seleccionadas tornariam mais difícil a transmissão aos alunos do seu atual estado, em relação ao que foi projetado. De facto, esta foi ideia base para a elaboração deste relatório individual, o dar a conhecer o seu estado de evolução, identificando o diagnóstico no momento da entrega e o respetivo prognóstico. Desta forma, procurou-se envolver e responsabilizar os alunos no seu processo de avaliação e deste modo regularem as suas próprias aprendizagens.

Ainda dentro do processo de avaliação formativa, importa destacar o trabalho realizado com uma aluna, que desde início apresentou elevados níveis de obesidade. Por outro lado, esta mesma aluna encontrava-se sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Desta forma, elaborei um plano individual de trabalho, no sentido de esta aluna reduzir os respetivos níveis de obesidade. A construção deste plano teve como base o projeto “Fica em Forma” expresso no *Fitnessgram*, consistindo num programa de atividades físicas e controlo do peso com uma duração de seis semanas. No entanto, apesar da minha persistência para com a aluna no sentido de efetuar os registos do seu peso a cada semana, não consegui a aderência desejada, ficando este programa sem efeito. Com este programa, procurei não só melhorar os índices de massa corporal da referida aluna, como efetuar um trabalho mais individualizado em função das dificuldades evidenciadas pela mesma.

Posto isto, todo o processo de avaliação formativa procurou assumir uma dimensão reguladora, na medida em que se considerou o sujeito como um elemento ativo e central em todo o processo, destacando-se deste modo as teorias cognitivas da aprendizagem (Santos, 2002)

A avaliação, também, deve fazer uma síntese das aprendizagens realizadas pelo aluno e comunicá-las ao exterior, passando assim a desempenhar uma função sumativa, isto é, uma avaliação das aprendizagens. Este tipo de avaliação deverá consistir num balanço daquilo que o aluno aprendeu, através de um juízo globalizante sobre o

desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno (Rocha, 2003). Ainda de acordo com o mesmo autor, trata-se de uma avaliação periódica que compara o grau de consecução atingido no final de um período de aprendizagem (como sejam os casos um período escolar, um ano letivo ou um ciclo de ensino) com os objetivos terminais previamente definidos. Deste modo, a avaliação sumativa foi elaborada com base em todo o processo de avaliação a que o aluno foi sujeito baseando-se em dados quantitativos (registos das fichas de avaliação formativa e da avaliação inicial) e qualitativos (autoscópias e balanços de U.E./etapa). Por outro lado, o eixo orientador da avaliação sumativa residiu nos critérios de avaliação definidos pelo GEF.

Os critérios de avaliação acima referidos procuram seguir as orientações dos PNEF (2001), na medida em que consideram como referência fundamental para o sucesso na disciplina as três grandes áreas de educação física: Área das Atividades Físicas, Área da Aptidão Física e Área dos Conhecimentos. Para cada uma destas áreas os alunos podem situar os seus desempenhos em três patamares (Patamar 0, Patamar 1 e Patamar 2) e com base nestes critérios alcançarem determinado nível. Se dentro da Área da Aptidão Física, o sucesso dos alunos depende dos respetivos desempenhos nos testes de aptidão física do *Fitnessgram*, ou na Área dos Conhecimentos, em que realizam testes escritos ou trabalhos de pesquisa sobre determinada matéria, para a Área das Atividades Físicas, são selecionadas um conjunto de matérias, de categorias diferentes no sentido de garantir o ecletismo dentro das referências de sucesso para a educação física. Deste modo, todos os alunos são sujeitos aos mesmos critérios de avaliação, no entanto o conjunto de matérias escolhidas para determinar ou aferir o sucesso pode ser diferente de aluno para aluno (PNEF, 2001). Foi, com base nestes critérios, onde senti mais dificuldades em situar alguns alunos em relação a algumas matérias, nomeadamente nas de JDC. Dada a natureza aberta dos JDC, assim como a variabilidade na motivação para a prática de alguns, de aula para aula, dificultou o processo de atribuição de determinado nível dentro de cada matéria. Para a resolução desta situação, procurei em discussões realizadas junto da orientadora de estágio, encontrar estratégias que possibilitassem a resolução desta dificuldade. A estratégia utilizada consistiu na utilização de determinadas condicionantes, nas situações de jogo reduzido, que potenciasssem as competências referidas como critérios de avaliação desse mesmo nível.

Ainda dentro da avaliação sumativa, na atribuição de níveis a alguns alunos procurei não ter em conta somente os critérios de avaliação da disciplina, mas também todo o percurso evolutivo do aluno ao longo do período. Desta forma, alguns alunos que

de acordo com os critérios de avaliação não atingiriam o sucesso na disciplina, acabaram por o ter. Esta situação foi particularmente relevante para o 1º período. A justificação por esta opção deveu-se ao facto de, nesta etapa, ser um momento precoce do ano relativamente ao que foi prognosticado e projetado para este tipo de alunos. Por outro lado, e também com base no conhecimento da motivação para a prática destes alunos no ano transato e, face ao que foram demonstrando, a atribuição de determinado nível procurou fomentar a motivação destes mesmos alunos. Um efeito que foi alcançado com sucesso. Acresce-se, a este sucesso, o facto de na primeira aula do período seguinte eu ter tido uma conversa em particular com estes alunos, justificando-lhes a opção por terem obtido determinado nível, mesmo tendo em consideração os critérios de avaliação definidos pelo GEF. No entanto, esta situação não se verificou em todos os alunos que não obtiveram sucesso dentro da disciplina.

Por fim, após a análise e reflexão de todo o processo de avaliação referido, importa referir que as formas e os modos de avaliação têm de refletir as aprendizagens realizadas pelos alunos e os resultados obtidos, assim como o empenhamento (motivação e atitude face à disciplina) posto na sua realização (Peralta, 2002). A mesma autora vai mais longe ao referir que o importante é que as diferentes formas de avaliação incidam sobre o que é/foi mais importante no currículo formal, sobre o que foi ensinado e aprendido e de acordo com o modo como o foi e, ainda, que sejam levadas a cabo como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

3.1.3 Condução

A condução do ensino consiste na parte operacional de todo o planeamento efetuado, através da recolha de dados realizada previamente. Por outro lado, a forma como é conduzido e gerido o processo de ensino-aprendizagem irá determinar o grau de consecução dos objetivos projetados inicialmente, afetando de certo modo o planeamento inicial. Assim, a condução do ensino assume-se como o elo de ligação entre as decisões pré-interativas e as decisões pós-interativas.

Deste modo, ao falar no processo de condução de ensino, importa ter em atenção a eficácia (qualidade) do mesmo o qual, segundo Siedentop (1983) depende de quatro grandes dimensões: a dimensão organização, relativa à gestão do tempo, espaços e materiais, à formação de grupos e às rotinas de funcionamento da aula; a dimensão instrução, onde se inclui o feedback, a introdução das atividades e as demonstrações; a dimensão clima que contempla a relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa; e a dimensão disciplina relacionada com as medidas de promoção e/ou controlo do

comportamento dos alunos. Cada uma destas dimensões influem diretamente com as restantes, no entanto, para o processo inicial de formação, tal como sugerido no Guia de Estágio, é sugerido que no início do ano as preocupações formativas recaiam sobre as questões organizativas. Por outro lado, as regras e os procedimentos de aula deverão ser estabelecidos, através das rotinas estabelecidas no seio da ecologia da turma. Deste modo, simultaneamente com as questões organizativas surgiram as questões de disciplina. Assim, a análise deste ponto respeitante à condução do ensino, terá como ponto de partida a análise respeitante a estas duas dimensões.

Com base no atrás referido, na 1ª Etapa – AI, para além das preocupações em termos de recolha de dados relativos ao nível de cada aluno em cada matéria, existiu uma preocupação no estabelecimento e aquisição de rotinas de aula por parte dos alunos, bem como na forma de funcionamento das aulas. A forma de trabalho utilizada privilegiou o trabalho por estações com a formação de grupos, os quais eram formados logo na parte inicial da aula antes do aquecimento. Esta opção tem como base não perder tempo após o aquecimento, aumentando progressivamente a intensidade da aula. Por outro lado, esta consistiu na estrutura de aula predominantemente utilizada ao longo do ano, a qual teve em conta a dinâmica e as características identificadas dentro da turma, garantindo deste modo os processos de organização dos alunos, do material, assim como o tempo da sessão. Esta justificação não exclui a utilização de outro tipo de estruturas organizativas, nomeadamente, o trabalho desenvolvido em ensino massivo foi outro modo de organização utilizado. Garantidas estas questões organizativas, permiti-me centrar mais a minha preocupação para os processos de instrução, assim como o aumento da prática específica (e consequentemente o tempo potencial de aprendizagem). De facto, e de acordo com Piéron (1996) existe uma relação direta entre os ganhos de aprendizagem e as questões organizativas, nomeadamente ao nível da organização dos alunos e do tempo. Ainda dentro das questões organizativas, a formação dos grupos foi uma situação em que procurei desenvolver as rotinas logo desde início. Assim, a formação de grupos era feita aquando da instrução inicial, antes do aquecimento. Desta forma, foi possível organizar os alunos, garantindo uma rápida formação de grupos. O processo de formação de grupos de trabalho no decorrer de cada etapa teve em consideração os resultados obtidos através da AI, assim como os resultados obtidos através das avaliações formativas; os níveis prognosticados; as características de aprendizagem dos próprios alunos; as dinâmicas da turma e a própria natureza das tarefas, ou seja, os diferentes tipos de matérias têm modos de realização e de aprendizagem diferentes. Deste modo, e de acordo com os critérios atrás referidos,

recorri à formação de grupos de nível (homogéneos), assim como grupos heterogéneos. Relativamente à utilização dos diferentes tipos de grupos, importa referir algumas situações verificadas. Assim, para a utilização de grupos heterogéneos, por vezes tornou-se necessário a utilização de condicionantes dentro das tarefas propostas, de forma a garantir a efetiva participação dos alunos com menores competências. Por outro lado, a utilização de grupos homogéneos facilitou a definição dos objetivos a alcançar por cada grupo, assim como a manipulação das características da própria tarefa, aumentando a dificuldade e a complexidade das mesmas. A utilização de cada tipo de grupos variou ao longo da primeira etapa e em função de cada matéria. Contudo, após a análise e reflexão dos benefícios sentidos em função de cada tipo de grupo e dos objetivos projetados para o longo do ano optei por assumir, predominantemente, o tipo de grupos homogéneos com exceção de um conjunto de matérias nas quais a turma se encontrava toda ao mesmo nível. No entanto, apesar dos resultados positivos em termos de questões organizativas da própria aula, no decorrer da 4ª Etapa – Consolidação e Autonomia, a formação de grupos deveria ter privilegiado a formação de grupos heterogéneos dadas as características desta mesma etapa, o que de facto não veio a suceder. Assim, para esta etapa pretendia-se, também, um processo de avaliação de acordo com as competências sendo importante colocar os alunos em grupos com níveis diferentes e ver a respetiva capacidade de alcançar com sucesso as competências previstas.

O processo de organização da aula anteriormente referido, dentro do trabalho por estações procurou promover estações com matérias de Jogos Desportivos Coletivos, com estações com matérias de cariz mais individual (como Atletismo), isto quando a aula é realizada no pavilhão ou no exterior. A justificação por esta opção deveu-se a uma necessidade de gerir a intensidade das tarefas realizadas durante a aula. Relativamente às aulas no ginásio e, essencialmente, nas três primeiras etapas existiu quase sempre alternância ao nível da ginástica de aparelhos com ginástica de solo e ainda com ginástica acrobática. Relativamente à 4ª Etapa, as aulas de ginásio conciliaram a ginástica de solo e acrobática simultaneamente através da construção de um esquema coreográfico, tal como será abordado mais pormenorizadamente, numa fase posterior deste ponto. O trabalho massivo incidiu sobretudo em matérias em que a turma se encontrava toda no mesmo nível, como eram os casos da Dança e do Corfebol. Deste modo, tornou-se mais fácil a transmissão da informação para a turma, não havendo uma necessidade tão grande de diferenciar a informação a transmitir aos grupos de trabalho. Com esta afirmação não pretendo dizer que para as outras matérias, a opção por um ensino massivo não permita uma diferenciação do ensino mas sim que, com base nesta

forma de trabalho, o conteúdo da informação a transmitir será bastante semelhante entre os grupos de trabalho. De facto, considero que teria sido bastante pertinente para a minha aprendizagem a leção de aulas com um carácter mais massivo independente da matéria, dado possuir vantagens em termos de informação a transmitir à turma, bem como o próprio controlo dentro de cada matéria.

Ao nível da prevenção e remediação da indisciplina, as bases para a sua construção e respetiva manutenção ao longo do ano foram construídas juntamente com as questões organizativas. Siedentop (1983) salienta que a organização de rotinas é um dos elementos fundamentais que o professor deve desenvolver para evitar problemas de indisciplina e, desta forma, permitir que o “fluxo” da aula seja o mais adequado. Por outro lado e através de conversas mantidas com a DT, procurei identificar os alunos potencialmente indicados para tais tipos de comportamentos e desta forma estrategicamente preveni-los. Apesar de este tipo de situações terem sido bastante escassas durante o ano letivo, a abordagem geral aconselha aos professores principiantes, quando confrontados com episódios de comportamento inadequado, em centrarem-se no próprio comportamento inadequado e encontrar maneiras para o mudar, pelo menos durante o tempo que o aluno está no espaço de aula e não na busca zelosa das causas (Arends, 1995). De facto, uma das dificuldades identificadas no Plano de Formação, no âmbito da prevenção e remediação da indisciplina consistia nas estratégias a utilizar com alunos que revelassem este tipo de comportamentos. Desta forma, e após estudo autónomo, uma estratégia identificada consistiu na sobreposição, que consiste em ser capaz de detetar um aluno a agir inadequadamente e lidar com ele sem dar nas vistas para não interromper a aula (Arends, 1995).

“No caso de ocorrência de comportamentos inapropriados, será dada preferência à conversa particular com o(s) aluno(s) em questão, podendo vir a ser debatido com a turma à posteriori.”

(Plano de 2ª Etapa, p.15)

Por outro lado, o facto de raramente se terem verificado este tipo de situações deveu-se ao bom clima de aula que sempre se estabeleceu uma vez que, um ambiente de aceitação, de compreensão, de genuína preocupação com os problemas dos alunos deve ser construído, para poder potenciar a sua adesão ao programa de ação do professor (Rosado & Ferreira, 2009), ou seja, dentro da própria aula.

Através desta situação, entro na dimensão clima. Esta competência foi das primeiras preocupações que tive aquando do início do estágio, uma vez que a existência de um bom clima de aula era fundamental para que a aprendizagem ocorresse. A compreensão dos ambientes de aprendizagem exige, de acordo com Hastie & Siedentop (1999, cit. in Rosado & Ferreira, 2009), o recurso a três sistemas de tarefas intimamente inter-relacionados: o sistema de gestão de tarefas, o sistema social do aluno e o sistema do ambiente instrucional. Relativamente ao sistema de gestão de tarefas, a gestão dos aspetos organizacionais, nomeadamente, a regulação da ordem e da disciplina, tornam-se cruciais na criação de ambientes positivos de aprendizagem. Desta forma, tal como verificado anteriormente, tive a preocupação em fazer uma gestão adequada do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e uso eficaz do tempo. No que diz respeito ao sistema social do aluno, a otimização do ambiente de aprendizagem advém da relação professor-alunos; das relações entre alunos e da relação alunos-matéria. Neste âmbito apenas farei questão de analisar a relação professor-alunos e a relação aluno-matéria, uma vez que a relação entre alunos é analisada noutros pontos deste trabalho (Contextualização – A turma; Área 4 – Direção de Turma). Assim, no que diz respeito à relação professor-aluno, a forma como me dirigi aos alunos no decorrer da aula, utilizando um tom de voz afável ou através da demonstração de um sentimento de empatia, contribuíram para um desenvolvimento deste tipo de relação em particular, e na promoção de um clima de aprendizagem positivo, em geral. Por outro lado, existiu a preocupação da minha parte em interagir com os alunos de forma positiva, com o intuito de estabelecer uma relação positiva com os mesmos. Importa ainda destacar o facto de duas alunas que à partida ofereceriam resistência à disciplina, terem realizado as tarefas propostas com um empenho bastante aceitável. Acredito que esta situação se deveu ao clima de aula registado, e à forma positiva de como os erros das mesmas foram encarados. Ao nível da relação alunos-matéria, a utilização de um trabalho de estações, garantindo uma prática diversificada e motivadora, assim como garantindo que os alunos expressassem as suas opiniões sobre determinada competência, também levou à promoção de um clima e ambiente de aprendizagem positivos. De facto, era frequente o diálogo com os alunos, sobre as situações propostas e as formas de resolução dos problemas encontrados nas várias tarefas.

Por fim, o sistema de gestão instrucional diz respeito à aprendizagem dos conteúdos, em particular à gestão da organização didática das matérias no que se refere à organização das progressões de ensino (Rink, 1993). Segundo Rosado & Ferreira

(2009), a criação de um ambiente adequado de aprendizagem envolve a capacidade de ajustar o nível das tarefas em função do nível de prática dos alunos. Assim, a capacidade de ajustar o nível da tarefa no decorrer da mesma consiste numa competência que apresentou um nível bastante satisfatório na medida em que revelei alguma facilidade em perceber os desajustamentos da tarefa face à capacidade dos alunos. Desta forma, perante tais situações foram colocadas condicionantes que potenciassesem o cumprimento dos objetivos propostos. Por outro lado, foram também realizadas progressões para os alunos com mais dificuldades e em último caso recorreu-se à ajuda por manipulação com auxílio do professor. Relativamente aos alunos mais aptos, de forma a tornar desafiante as situações propostas, as mesmas apresentavam um carácter mais competitivo (ex: torneio escadinha).

No que diz respeito à dimensão instrução, esta assume uma importância extrema, tal como sugerem Rosado & Mesquita (2009), ao referirem que a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto de ensino. Deste modo, ao nível do processo de instrução considero que em primeiro lugar, apresentei um bom domínio do mesmo na medida em que existiu, desde início, a preocupação em transmitir os conteúdos e os objetivos da aula em termos gerais e mais especificamente para cada grupo / aluno, assim como a utilização das fichas de registo ou fichas auxiliares para a realização das tarefas propostas. Em segundo lugar, no processo de instrução de cada tarefa procurei ter o cuidado de focar as componentes críticas da mesma, direcionando atenção dos alunos para a execução correta das tarefas. Naturalmente, ao longo do ano letivo, em ambas as situações, a instrução tornou-se cada vez mais objetiva, muitas vezes com recurso a palavras-chave. Por outro lado, esta situação justificou-se através de um aumento do conhecimento pedagógico do conteúdo da minha parte. De facto, para determinadas matérias este tipo de conhecimento era bastante reduzido, sendo necessário um estudo autónomo sobre as mesmas, tal como expresso no Plano de Formação. Relativamente, à parte final da aula existiu a preocupação em realizar um balanço da aula, destacando a forma como esta decorreu, o grau de consecução dos objetivos propostos, bem como os pontos fortes e fracos no desempenho dos alunos. Por vezes, estas situações não foram possíveis de se realizar, uma vez que não dispunha de tempo para o fazer nas devidas condições, realizando apenas um breve comentário da aula. De acordo com Rosado & Mesquita (2009), este momento servirá como meio de coleta de dados, através dos quais se deve construir a avaliação dos objetivos propostos. Por outro lado, um aspeto que deveria ter sido contemplado na instrução final de cada aula seria uma projeção daquilo que iria ser

realizado na aula seguinte, no sentido de preparar mentalmente os alunos para esse trabalho, proporcionando deste modo ganho de tempo ao nível da instrução inicial da aula seguinte.

As técnicas de demonstração e questionamento, estratégias ligadas ao processo instrução, são dois parâmetros que considero ter tido uma evolução notável ao longo do ano letivo associados, tal como já referido, a um aumento do conhecimento pedagógico sobre o conteúdo. Assim, durante a 1ª e 2ª Etapa, estas estratégias não foram utilizadas com grande frequência, no entanto, numa fase posterior do ano letivo assumiram maior relevância durante as aulas, nomeadamente, a técnica de questionamento. De facto, ao nível do questionamento esta situação está relacionada com os estilos de ensino predominantemente utilizados nestas etapas, uma vez que tal como sugerem Rosado & Mesquita (2009), a sua utilização torna-se crucial em modelos de ensino envolvendo maior interação professor-aluno ou claramente centrados nos alunos. Tal como referido anteriormente, nestas etapas existiu uma maior preocupação com as questões organizativas da aula. Para as etapas seguintes, também derivado pela utilização de estilos de ensino mais centrados nos alunos, existiu uma maior quantidade de questionamento. O recurso desta estratégia nas aulas serviu dois propósitos: primeiro para verificar o grau de compreensão da informação transmitida, geralmente a seguir ao período de instrução inicial e segundo nas situações de insucesso do aluno, procurando que este revisse as componentes críticas e com base nisso orientar a ação do aluno. Desta forma, vamos ao encontro do que Rosado & Mesquita (2009) referem quando afirmam que a comparação com a informação do professor e a posterior análise conjunta pode facilitar a consolidação de aspetos cognitivos. No fundo, trata-se de uma tentativa de introdução de um estilo de ensino mais divergente, bem como responsabilizar o aluno pelas suas próprias aprendizagens, através da implicação cognitiva do aluno nas tarefas.

No que diz respeito à demonstração, esta foi particularmente importante quando se pretendeu introduzir novos elementos de aprendizagem, nomeadamente, de esquemas motores, normalmente associados às matérias de ginástica, embora tenham surgido também em praticamente todas as outras matérias. Tal como referem Rosado & Mesquita (2009), a importância da utilização desta estratégia vai no sentido de que a apresentação do modelo do movimento pretendido permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia desta estratégia. Por outro lado, este tipo de estratégia foi utilizado no sentido da correção de erros na execução de determinados movimentos, que juntamente com a técnica de questionamento, permitiu que os alunos identificassem

os respetivos erros de execução. Esta situação tornou-se particularmente útil no ensino das matérias de ginástica aos grupos de menor nível. Para modelo correto de aprendizagem foram utilizados os alunos de maior nível, servindo estes como agentes de ensino. Esta situação é expressa nos vários planos de etapa quando estes referem que *“importa também salientar que a demonstração – quer seja feita pelo professor quer pelos alunos – será sempre complementada pela explicação/revisão dos aspetos críticos a si inerentes, preferencialmente antes e depois da ação”* (Plano de 2ª Etapa; Plano de 3ª Etapa; Plano de 4ª Etapa).

O último aspeto a considerar nos processos de instrução diz respeito ao feedback. A pertinência da sua utilização reside na possibilidade de apoiar o praticante na realização das tarefas, a nível da interpretação propriocetiva dos movimentos executados e nos modelos de referência que lhes proporciona para a comparação da resposta motora obtida com a desejada (Rosado & Mesquita, 2009). Assim, um dos indicadores da emissão de feedback consiste na respetiva taxa de emissão. Dentro deste processo a respetiva taxa foi aumentando ao longo do ano nas várias matérias, com particular destaque nas matérias de ginástica e dança, assim como a especificidade do mesmo, ou seja, a informação transmitida estava mais relacionada com a tarefa do que simplesmente de cariz motivacional. Tal como já foi referido, esta situação deve-se ao aumento do domínio pedagógico sobre o conteúdo por parte do professor (Onofre, 2005). O tipo de feedback utilizado também variou de acordo com a situação assim como com o grupo de trabalho. Deste modo, quanto ao tipo de feedback, os tipos preferencialmente utilizados consistiram nos feedbacks prescritivos e descritivos. A ideia para utilização predominante destes feedbacks residiram no facto dos feedbacks específicos contribuírem de forma mais efetiva para as aprendizagens dos alunos, na medida em que contêm informação específica que pode facilitar as aprendizagens. Por outro lado, o feedback foi também utilizado como estratégia de controlo à distância.

Relativamente aos estilos de ensino, numa primeira fase a opção por um estilo de ensino por comando foi bastante útil, uma vez que permitiu uma aquisição eficaz de rotinas, assim como o assumir do meu papel enquanto professor da própria turma. Não pretendendo com isto afirmar que com outros estilos de ensino este objetivo não fosse alcançado, contudo para o conhecimento que possuía dos alunos considero ter sido a opção mais indicada. Nesta última etapa, dadas as rotinas existentes na turma, tornou-se possível a utilização de estilos de ensino mais divergentes, nomeadamente, os estilos de avaliação e tarefa, e em matérias como os JDC, por várias vezes, foi utilizada a descoberta guiada com o auxílio da técnica de questionamento. A utilização deste estilo

de ensino para este conjunto de matérias prende-se com um maior domínio do conteúdo pedagógico e didático.

Relativamente às autoscopias, estas foram utilizadas durante o período da AI, tendo sido um excelente meio para refletir sobre as estratégias utilizadas, assim como a qualidade e quantidade do feedback. Após o período da AI, e durante as U.E. não foram utilizadas as autoscopias, contudo no final de cada U.E. foi realizado um balanço da mesma destacando os aspetos cruciais, utilizando os mesmos parâmetros utilizados para a autoscopia. Por outro lado, a observação dos colegas do núcleo de estágio foi bastante útil, nomeadamente para as matérias de dança e ginástica. Para estas matérias, centrei a minha atenção nas situações de aprendizagem, na sua forma de organização e nos processos instrucionais. Também, a observação de outros professores permitiu apreender vários tipos de gestão e condução da aula, destacando-se em alguns casos os elevados níveis de disciplina enquanto, noutros casos, foi possível verificar o tipo de trabalho desenvolvido com turmas com diferentes níveis de aptidão físico-motora.

A observação de aulas de outros núcleos de estágio constituiu-se, também, como uma excelente ferramenta para a análise e reflexão das minhas práticas enquanto professor. Deste modo, através de orientações diferentes e, por conseguinte, práticas de supervisão pedagógica diferentes, foi possível entender as dinâmicas existentes noutras escolas.

Os processos de observação permitem uma reflexão sobre a ação desenvolvida, consistindo numa reconstrução mental retrospectiva da ação para posteriormente ser analisada. O processo reflexivo caracteriza-se por se tornar num vaivém permanente entre o acontecer e o compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, deste modo, através das práticas e da sua análise um ganho na compreensão, nomeadamente, sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Relativamente à Semana de Horário Completo, o trabalho com diferentes turmas fez perceber o trabalho que cada professor tem realizado com as respetivas turmas, notando-se algumas diferenças a este nível. Desta forma, os aspetos mais marcantes prenderam-se essencialmente a dois níveis: o primeiro está relacionado com a dimensão disciplina evidente nas turmas de um dos professores (professor das turmas do 6º X e 6º Y), as quais possuem as rotinas de organização e o sistema de regras extremamente bem sistematizados, facilitando a atuação do professor, libertando-o para outro tipo de intervenção no decorrer das aulas. Por outro lado, esta disciplina reflete-se também nas situações práticas com os alunos a manterem níveis elevados de prática nas várias tarefas propostas. Em segundo lugar importa destacar, também, as rotinas de aula e a

autonomia das turmas de uma professora (professor do 7º X e 9º X), as quais se apresentaram bastante motivadas para a prática da disciplina. Outro aspeto a salientar na experiência da Semana de Horário Completo prendeu-se com a matéria forte de cada professor, sendo que cada turma apresenta melhores níveis numa dada matéria em função do professor responsável da turma. Relativamente à minha atuação como professor, considero que esta foi bastante positiva no sentido de assumir e de implementar/manter rotinas de organização e gestão da aula, destacando a capacidade de adequar as tarefas em função do espaço, da turma e acima de tudo do planeamento do professor responsável da turma. O facto de lecionar as aulas a turmas nas quais não conhecia a maioria dos alunos, não impediu a minha atuação como professor, apresentando elevados níveis de feedback no decorrer das aulas.

A leção do 1º ciclo foi outra das tarefas na qual considero a minha atuação como positiva, tanto ao nível do clima de aula criado com os alunos, como na adequação das atividades propostas. Neste domínio, centrei a atividade exercida essencialmente ao nível das capacidades coordenativas. Ao nível da gestão e organização da aula, apesar de existirem algumas diferenças em relação ao 2º e 3º ciclo, considero que as estratégias utilizadas foram também eficazes para a consecução do planeamento estabelecido e dos objetivos propostos.

Após a análise da subárea da condução do ensino, e finda a análise e reflexão da Área 1, importa realizar uma observação importante acerca da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, importa referir que apesar do currículo fornecer uma estrutura teórica, assim como as respetivas orientações relativamente aos conteúdos de ensino, os professores possuem uma grande liberdade no momento das suas planificações (Carreiro da Costa, 2005). Assim, os valores e o significado pessoal que os professores possuem acerca da disciplina constituem-se como uma forte influência na forma como estes interpretam os programas de educação física, tomam as suas decisões curriculares, bem como selecionam os parâmetros e critérios de avaliação.

3.2 Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica

Para Oliveira & Serrazina (2002), o professor investigador tem de ser um professor reflexivo, tratando-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente, ou seja, na investigação a reflexão é necessária mas não basta. Ainda segundo os mesmos autores, a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação; mas essa reflexão também pode apenas servir para

justificar a ação, procurando defender-se das críticas e, deste modo, justificar-se. Assim, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência. Ainda a este nível, *“o importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes”* (Zeichner, 1993, p. 50).

“Numa sociedade em mudança e, conseqüentemente, numa escola em mudança, o professor terá de se ver a si mesmo como um aprendiz, como um agente ativo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas, seja quanto à prática letiva, seja em relação a problemas educacionais mais amplos (Saraiva & Ponte, 2003).”

(Trabalho de Investigação Área 2, p. 6)

É com base no atrás exposto que se interpreta a pertinência da área 2 – Inovação e Investigação, dentro do processo de estágio. De acordo com o Guia de Estágio 2012-2013, esta área possui dois grandes objetivos. O primeiro consiste na capacidade do estagiário projetar estudos de investigação-ação integrados na escola e no respetivo contexto enquanto, o segundo grande objetivo diz respeito à capacidade de organizar o seu processo de construção de competências sociais e profissionais na perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida.

Deste modo, a projeção deste trabalho surgiu através da análise do PEE, no qual se expressa que um dos problemas identificados no mesmo está relacionado com a fragilidade dos processos de articulação curricular intra e interdepartamental. Com base na nossa experiência na escola foi possível constatar a dificuldade sentida pelos professores de Educação Física do 2º Ciclo em dar continuidade ao processo desenvolvido durante o 1º Ciclo de escolaridade, quando confrontados com os objetivos dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF).

A justificação por esta temática partiu do pressuposto de que um agrupamento de escolas consiste numa unidade organizacional, constituída por estabelecimentos de um ou mais níveis de ensino, devendo ter como finalidade o proporcionar de um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei 75/ 2008). Por outro lado, a aprendizagem tem mais probabilidade de ocorrer quando se torna significativa, ou seja,

quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, assim como a relação que se estabelece entre o conhecimento novo e o conhecimento que se possui. Deste modo, esta situação vem acentuar a importância da articulação curricular dentro de uma determinada disciplina.

Assim, foram definidos um conjunto de objetivos específicos baseados no objetivo principal que consistiu em verificar se, efetivamente existiam processos de articulação curricular entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo do Ensino básico na disciplina de educação física. Assim, os três objetivos específicos definidos para a realização deste trabalho de investigação consistiram em:

- Analisar a articulação do currículo da disciplina em questão, entre o 1º e o 2º Ciclo de Ensino Básico na Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre.
- Perceber a representação que os docentes possuíam acerca da articulação curricular dentro de uma disciplina.
- Averiguar a existência de trabalho colaborativo entre os professores dos diferentes ciclos de ensino dentro do agrupamento em causa.

A revisão da literatura realizada permitiu-nos estabelecer um quadro teórico baseado nas concepções de vários autores sobre a importância, as implicações e os fundamentos da articulação curricular.

No sentido de se proceder ao levantamento dos dados necessários e significativos à elaboração da investigação, foram utilizadas duas técnicas. A primeira consistiu na realização de entrevistas em que se pretendeu aprofundar o conhecimento sobre a percepção dos professores no que diz respeito às temáticas definidas. A segunda técnica baseou-se na análise documental, constituindo-se esta como procedimento complementar.

A seleção dos elementos constituintes da nossa amostra teve como base a opinião de quatro professores de Expressão Físico-Motora do 1º Ciclo e de quatro professores de educação física do 2º Ciclo da Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre. A opção por docentes que desenvolvessem as suas funções com os dois primeiros ciclos de escolaridade justificou-se por se considerar que estes dois ciclos de ensino apresentam uma descontinuidade no desenvolvimento curricular dos alunos no que respeita à Educação Física.

Após as análises recolhidas sobre a amostra pôde-se constatar que, o processo de articulação curricular entre o 1º e o 2º ciclo do ensino básico, na disciplina de educação física, é pouco evidente. Esta articulação, segundo os entrevistados, é da

responsabilidade dos coordenadores de cada departamento contudo, esta não é conseguida de forma efetiva devido a diversos fatores. Em primeiro lugar surge a carga horária, impedindo ou dificultando os docentes de adequarem os respetivos processos e metodologias com o intuito de articular o 1º e o 2º ciclo, nomeadamente ao nível dos conteúdos. Outro fator prende-se com a formação inicial dos professores, visto que esta é muito diferente dos professores titulares das turmas do 1º ciclo quando comparada com os professores titulares das turmas de 2º ciclo.

Apesar das dificuldades de articulação na disciplina em questão, todos os professores entrevistados frisaram os benefícios da mesma, essencialmente no que diz respeito a uma visão global e à forma como se vai projetar cada uma das matérias. Torna-se extremamente importante a existência de um projeto em termos de matérias e conteúdos a lecionar, quer dentro dos vários anos de cada ciclo quer entre os anos de transição de ciclos, o qual deverá estar implícito e explícito no PEE, que apresente uma sequenciação lógica destes mesmos conteúdos permitindo, assim, um *transfer* positivo para situações mais difíceis e complexas.

De forma a alcançar um adequado processo de articulação curricular, o trabalho colaborativo entre os vários docentes deverá estar sempre presente. No entanto, este nem sempre se torna passível de realizar, essencialmente, devido à incompatibilidade de horários e das diferenças existentes em termos de formação de professores. Contudo, este acaba por ser ligeiramente conseguido, surgindo muitas vezes através da boa vontade dos intervenientes. Neste sentido, reveste-se de extrema importância o papel ativo do professor com os colegas, no sentido de se reunirem regularmente com vista à troca de experiências e partilha de conhecimentos que permitam interligar os diferentes currículos e ciclos. Por outro lado, este espírito de “coleguismo” entre os professores irá, de certo modo, proporcionar um bom clima de trabalho entre os docentes levando-os a trabalhar em torno de um objetivo comum. Salienta-se, assim, a necessidade de existirem reuniões oficiais para se discutir o trabalho comum entre os professores da mesma área, de ciclos diferentes, com o intuito de homogeneizar o ensino dentro da mesma escola, podendo chegar à elaboração de documentos estruturantes comuns da disciplina, reveladores de unidade de execução em prol de objetivos e metas conjuntas.

Ainda ao nível do trabalho colaborativo, importa destacar a constante troca de informação entre professores, coordenadores de departamento e órgãos de gestão. A este nível verificou-se que, de facto, essa troca de informação existe entre professores do mesmo ciclo, contudo, entre professores de ciclos diferentes essa mesma troca de informação torna-se escassa ou praticamente nula. No entanto, importa destacar que dentro de cada

ciclo a troca de informação não se restringe somente às reuniões entre os professores surgindo, também, através de contatos informais. Na realidade a comunicação informal entre os professores é assumidamente uma componente dos fluxos de trabalho e de informação, de alcance transversal nas tarefas analisadas. Por outro lado, a sua influência para a qualidade do trabalho vê-se comprometida já que a sua consistência encontra-se subordinada à afinidade entre os professores do mesmo ciclo.

Apesar das soluções propostas serem bastante pertinentes, o problema central reside no modelo de ensino e de organização escolar vigentes dificultando, assim, a concretização das soluções propostas.

Outra atividade a desenvolver no âmbito da Área 2 – Inovação e Investigação, consistiu na dinamização de uma sessão de apresentação do trabalho desenvolvido junto da comunidade escolar. Para a sua concretização foram definidas as seguintes fases: fase de planeamento, fase de divulgação, apresentação e dinamização da sessão e por fim, o balanço da sessão.

Ao nível do planeamento da sessão, optou-se por elaborar um projeto da sessão descrevendo todos os recursos humanos, materiais e temporais necessários para o sucesso da mesma. Relativamente aos recursos humanos subdividiram-se em duas categorias: os recursos humanos para a consecução do projeto e, os recursos humanos convidados para a sessão. O primeiro englobou todo o núcleo de estágio, pois foram estes os responsáveis por todo o processo de investigação e de execução do projeto. Na segunda categoria, fizeram parte as pessoas convidadas para assistir à sessão de apresentação e dinamização. Para o efeito foram antecipadamente enviados convites eletrónicos a todos os docentes do agrupamento e convidados os coordenadores de mestrado, as orientadoras de estágio, tanto da escola como da faculdade, alguns colegas de estágio, a Direção e a restante comunidade escolar (representantes dos pais, assistentes técnicos e assistentes operacionais, alunos e pais). Para os recursos materiais, houve a preocupação em especificar todo o material necessário, nomeadamente, o conjunto de meios audiovisuais para a apresentação da investigação obtida assim como para o *Coffee Break* realizado posteriormente à sessão. Neste nível, houve ainda a preocupação em reservar uma sala adequada para a realização da sessão, optando-se pela Sala de Grandes Grupos por se tratar de uma sala que está equipada para ser um auditório e, que comporta um maior número de pessoas. Ficaram, ainda, incluídos nesta vertente os questionários de satisfação em número adequado para todos os presentes previstos.

Ao nível dos recursos temporais foi definido o programa de toda a sessão, nomeadamente, para a receção dos convidados, apresentação e dinamização da investigação e *Coffee Break*.

Na fase de divulgação e de forma a garantir que esta fosse efetiva, recorreu-se a diversas formas de divulgação, desde a afixação de cartazes pelas salas de professores, sala comum e os gabinete dos professores de educação física, nos convites, nomeadamente via e-mail e, até a publicações nas redes sociais. A preocupação com esta diversidade de técnicas de divulgação tinha como intuito garantir a presença de um maior número de participantes.

A terceira fase de planeamento, a apresentação propriamente dita, será analisada no balanço da sessão de apresentação e dinamização. Assim, em primeiro lugar importa afirmar que o número de pessoas presentes não correspondeu ao número de pessoas esperado, o que ficou aquém das nossas expectativas perante todos os esforços efetuados na divulgação que foi feita. No entanto, apesar de este se constituir como o aspeto menos positivo da sessão surgiram vários aspetos dignos de realçar. A este nível, destaca-se o facto de a abertura da sessão ter sido realizada por parte da diretora do agrupamento, aumentando assim o prestígio da sessão realizada (Balanço da Sessão de Apresentação). No que diz respeito à apresentação, propriamente dita, pode-se considerar que esta foi bastante positiva, existindo divisão equitativa do tempo de exposição de cada um dos intervenientes e, acima de tudo, de uma forma articulada e sequencial. Por outro lado, a exposição procurou seguir parâmetros de qualidade através de um modo claro e firme recorrendo, sempre que necessário, a exemplos concretos. Ao nível da dinamização, este foi um ponto alto da sessão dado que a grande maioria dos presentes se envolveu no debate referindo situações passadas, assim como o surgimento de propostas. Deste modo, o objetivo para esta parte da sessão acabou por ser concretizado uma vez que mobilizou os presentes para o debate em torno do tema apresentado. Como forma de recolher a opinião subjetiva de todos os convidados foram entregues questionários de satisfação, no sentido destes avaliarem qualitativamente a sessão com base em cinco itens (Grau de satisfação geral, dinamização do debate, organização geral da sessão, clareza da informação e pertinência do estudo). Com base na análise dos dados destes questionários (Balanço da Sessão de Apresentação), pode-se afirmar que para os vários elementos de avaliação, os resultados são extremamente positivos, sendo a categoria “Muito Satisfeito” a mais evidente para cada um dos itens em análise. Estes resultados vêm suportar a opinião acerca do modo de como decorreu a sessão.

3.3 Área 3 – Participação na Escola

A participação dos professores de educação física no contexto escolar passa não só pelo cumprimento das suas funções gerais enquanto professores como também pelo assumir de outras tarefas que lhe são próprias (Cortesão, 2010). Assim, para além das funções gerais ao nível do ensino, da gestão e administração escolar, o profissional de educação física deverá assumir cargos no âmbito do desporto escolar, bem como a conceção, implementação e avaliação de atividades de formação desportiva (Carreiro da Costa, 2002). Ainda a este nível, Crum (2000) identifica algumas tarefas do professor de educação física, nomeadamente, participar nas reuniões de departamento; responsabilizar-se pela aquisição e manutenção de equipamento e materiais, bem como organizar atividades desportivas escolares internas.

Deste modo, e com base nas orientações do Guia de Estágio, esta área reportou-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional: o primeiro consistiu na conceção e dinamização de atividades de desporto escolar, enquanto a segunda consistiu na conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola. Ainda nesta área, e como a participação na escola por parte do professor não se esgota somente nestes dois âmbitos destaque, também, a participação noutro tipo de atividades realizadas na escola, diretamente relacionadas com a formação desportiva ou não.

Tendo em conta que a escola se constitui como a referência para todas as crianças e jovens, é neste local que se deve verificar a promoção da atividade física e do desporto, nomeadamente, através da educação física e do desporto escolar (DE), assumindo-se este último como essencial na medida em que as relações do DE com a comunidade escolar e com a comunidade exterior não são só necessárias, como eventualmente indispensáveis, mas a esta última competirão, fundamentalmente, funções de apoio e colaboração e nunca funções de direção ou de enquadramento do DE (Gonçalves, 1991, cit in Vieira, 2008). Deste modo, iniciarei a análise e reflexão do trabalho desenvolvido nesta área pela participação e dinamização do desporto escolar. Contextualizando este âmbito, o núcleo de desporto escolar que escolhi foi o núcleo de badminton, centrando o meu trabalho com os atletas do escalão de infantis. Numa fase inicial, o trabalho a desenvolver seria com o escalão Iniciados contudo, devido à falta de alunos deste mesmo escalão, assim como um elevado número de atletas infantis, o trabalho desenvolveu-se em função deste segundo escalão. A escolha por este núcleo foi realizada antes do início do ano letivo, sendo que, dos núcleos existentes foi-me

aconselhado a não escolher um que estivesse diretamente relacionado com a minha modalidade forte, permitindo que o núcleo escolhido viesse a constituir-se como uma efetiva oportunidade de formação. Esta oportunidade de formação veio de facto a acontecer, na medida em que foi possível adquirir um grande domínio pedagógico e didático sobre esta matéria, fator que se revelou de extrema importância para a lecionação do badminton em contexto de educação física. Por outro lado, ainda antes do início dos treinos de DE, tornou-se particularmente importante todo o processo de divulgação do núcleo de DE de forma a “atrair” um maior número de alunos. Neste sentido, foi construído um cartaz alusivo ao respetivo núcleo, sendo referidos os horários de treino bem como o respetivo local.

Tal como no processo de planeamento para a lecionação da educação física, o DE assumiu uma estrutura de planeamento anual semelhante, denotando-se uma primeira fase de AI, seguido de um conjunto de etapas, designadas por mesociclos. Neste sentido, cada mesociclo consistiu num período temporal intermédio que contemplasse uma competição de forma a aferir acerca da evolução dos alunos. Após o período de AI, procedeu-se ao planeamento anual de todo o núcleo de badminton para o respetivo escalão. Ao nível das unidades menores de planeamento, concretamente as unidades de treino, as mesmas foram realizadas em cooperação com a professora responsável pelo núcleo. Numa fase inicial, procurei perceber a forma de trabalhar da professora responsável assim como a metodologia utilizada para os treinos. Numa fase posterior e, conhecendo a forma de trabalhar da professora, assumi várias vezes o planeamento do treino sendo de destacar, nesta última fase, o desenvolvimento das capacidades coordenativas dos alunos. Por outro lado, devido ao pouco conhecimento pedagógico e didático da modalidade para a elaboração de todo o planeamento foi necessário um estudo mais aprofundado da modalidade, assim como do processo de ensino-aprendizagem de forma a tornar todo o processo adequado às características dos alunos e da modalidade.

Relativamente ao trabalho desenvolvido no 1º mesociclo, este tinha como objetivos a aprendizagem e domínio dos gestos básicos do badminton (*Clear* e *Lob*), assim como as formas de iniciar o jogo. Inerente a isto encontravam-se as regras de jogo, nomeadamente do jogo de singulares. Nesta lógica, pretendeu-se a aquisição de uma técnica adequada de acordo com as exigências da modalidade, assim como a adequação dos gestos técnicos em função da trajetória da bola. Uma limitação dentro do planeamento dos treinos de DE prendeu-se com o elevado número de alunos presentes no treino. Desta forma, optou-se por utilizar dois espaços diferentes – o pavilhão e o

ginásio – de forma a proporcionar a prática da modalidade a todos os alunos. Em termos de consecução, de objetivos, esta limitação não trouxe grandes problemas uma vez que, tal como referido anteriormente, os objetivos para este mesociclo consistiam no desenvolvimento dos gestos técnicos de base. Para esta limitação recorreu-se à utilização de jogos em campos com dimensões reduzidas privilegiando o comprimento do campo.

O 2º mesociclo tinha essencialmente como objetivos a consolidação e sistematização dos gestos técnicos de base (*Clear* e *Lob*), com a introdução de um novo batimento (*Drive*). Por outro lado, para este mesociclo também se verificou a introdução do remate, contudo este gesto técnico ainda assumia trajetórias excessivamente altas não se verificando a flexão do punho. Para este mesociclo estava também prevista a introdução das regras de jogo de pares no entanto, considerou-se inviável para aquele momento, a utilização desta forma de jogo, uma vez que existiu uma maior preocupação com o desenvolvimento dos deslocamentos e do sentido tático do jogo de singulares. Por outro lado, neste mesociclo verificou-se uma redução do número de atletas presentes possibilitando a utilização de espaços maiores, permitindo o desenvolvimento do sentido tático dos alunos.

No 3º mesociclo procurou-se a consolidação e sistematização dos gestos técnicos aprendidos até ao momento (*Clear*, *Lob*, *Drive*, e Remate), bem como os vários tipos de serviço, assim como a introdução do *Amortie*. Pode-se considerar que estes objetivos foram alcançados contudo, tornou-se importante uma maior consolidação do batimento *Drive* dado que requer uma apreciação de trajetórias e proprioceptividade diferente dos restantes batimentos. Por outro lado, para este mesociclo também se verificou a consolidação do gesto técnico de Remate, o qual já começa a ter trajetórias mais retilíneas e direcionadas para o solo dificultando a resposta assim como a introdução das regras e o jogo de pares. Esta situação acabou por ser concretizada sem no entanto ser atribuída uma grande ênfase a esta forma de jogo, dado não ser o formato da competição a que os alunos foram sujeitos, assim como a necessidade de consolidar outro tipo de aprendizagens.

Por fim, no 4º e último mesociclo pretendeu-se uma maior consolidação de todos conteúdos abordados nos mesociclos anteriores, procurando que as situações sejam as mais próximas possíveis da realidade competitiva do desporto escolar. No fundo, este mesociclo procurou servir de conclusão de todo o processo garantindo uma consolidação efetiva das competências projetadas no planeamento anual. De facto, este mesociclo

assumiu uma lógica semelhante em relação à prevista para a 4ª Etapa na lecionação da educação física.

Ao nível da condução dos treinos a forma de organização dos mesmos conseguiu uma lógica semelhante em relação à adotada para o planeamento, sendo a minha participação no sentido de coadjuvar a professora responsável. Contudo, a partir do 1º mesociclo comecei a ficar responsável por conduzir o treino com um dos grupos de trabalho definidos, enquanto que a professora responsável ficava com o outro grupo. Neste mesmo mesociclo verificou-se também a situação em que enquanto alguns alunos realizavam torneio de 1X1, eu fiquei responsável por gerir uma estação de trabalho para desenvolvimento da condição física (agilidade e força resistente com baixa intensidade).

Dentro dos processos de instrução, principalmente ao nível do feedback, a minha intervenção com os grupos de trabalho procurou incidir sempre nas componentes críticas dos gestos técnicos, assim como na adequação do mesmo em função de cada situação, por outro lado existiu também uma grande ênfase nos deslocamentos dos alunos nas situações de jogo. Assim, em muitas situações, atuei como jogador manipulando o jogo no sentido da tarefa proposta, ou seja, realizava batimentos para as linhas laterais do campo ou para o fundo do campo de forma a provocar o deslocamento dos alunos. Ainda neste tipo de situações, considero ter sido positiva esta estratégia, nomeadamente, ao nível da aprendizagem do remate com os alunos a procurarem imitar o professor na realização deste gesto técnico.

Por fim, o clima de aula evidenciado foi bastante positivo, com os alunos a demonstrarem bons níveis de empenho na realização dos exercícios, tal como é expresso na motivação dos alunos para a prática dos treinos de badminton. Em termos de disciplina, não existiu qualquer caso digno de registo em todo o ano letivo.

Em estreita ligação com os treinos surge o acompanhamento da competição. A este nível importa destacar uma situação vivenciada no fim do 1º mesociclo, concretamente, na primeira competição realizada durante o ano. Deste modo, na ausência da professora responsável pelo núcleo de badminton na semana que antecedeu esta competição, foi necessário realizar todos os processos prévios de preparação para a competição, isto em termos de logística. Assim, ainda numa fase precoce do ano letivo fiquei responsável pela convocação dos alunos para a competição, assim como a explicação de todos os procedimentos para a mesma. De facto, tal como expresso no Balanço do 1º mesociclo, *“O torneio também se constituiu como uma mais valia para o professor estagiário na medida em que fiquei a conhecer todo o processo de preparação,*

organização e realização do torneio, desde o processo de inscrição dos alunos até à seriação dos mesmos em grupos” (Planeamento 2º Mesociclo, p. 4).

Ainda dentro da competição, importa registar um aumento de alunos presentes nas fases finais dos torneios ou seja, em cada competição realizada mais alunos conseguiam passar a fase de grupos. Desta forma, podemos associar a adequabilidade do processo ensino-aprendizagem utilizado na medida em que os alunos se encontravam cada vez mais aptos para dar resposta às dificuldades colocados pela competição.

Por fim, importa referir o processo de avaliação realizado no âmbito do DE. Desta forma, numa fase inicial optou-se por realizar a avaliação dos alunos nos momentos de competição, servindo esta como o meio utilizado para averiguar o grau de consecução dos objetivos propostos. Por outro lado, por recomendação feita pela orientadora de estágio, no sentido de adotar uma lógica de avaliação semelhante à utilizada relativamente à educação física. Neste sentido, foi criada uma ficha individual para cada aluno, procurando uma diferenciação do ensino do badminton, em função dos dados obtidos.

Com base na experiência vivenciada no núcleo de DE, considero que para além do importante papel que o DE poderá ter para o desporto federado, este assume-se como um importante veículo para combater o insucesso e abandono escolar, assim como a promoção da inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas, tal como consta na missão do Desporto Escolar, estabelecida no Programa do Desporto Escolar para 2009-2013, assumindo como princípio a escola como fulcro de todo o processo educativo.

A conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização na escola teve como base *“insistir na importância da ideia de “abertura” para recolocar a conceção da escola renunciando a uma “escola-microcosmos isolada”, para nos centrarmos na ideia de uma escola como recurso básico do desenvolvimento social da zona em que se encontra implementada”* (Zabalza, 2001, p. 73). Nesta perspetiva, consideramos fundamental que se promova e fortaleça o contato entre os diversos integrantes de uma mesma comunidade, fomentando a interação entre pessoas com papéis sociais distintos (alunos, professores, encarregados de educação/familiares e funcionários da escola). Desta forma, e dado o desafio pedagógico da interculturalidade verificado na freguesia de S. Marcos, em geral e na EBIRDLL, em particular, pretende-se dar a conhecer a toda a comunidade escolar as diferentes culturas dos alunos através de

uma festa designada de “Dia da Cultura”, fundamentada no conjunto de objetivos específicos:

- Promover a relação entre o público-alvo (alunos, professores, pais e encarregados de educação), aproximando-os uns dos outros;
- Dar a conhecer à comunidade escolar as diferentes culturas de que são provenientes os alunos da escola EBIRDLL;
- Promover a interculturalidade;
- Promover a imagem da escola enquanto espaço inclusivo e acessível;
- Sensibilizar os alunos para as questões da inclusão, integração e respeito pelas diferentes culturas;
- Dar a conhecer aquela que poderá ser a futura escola de muitos dos alunos integrantes das escolas do agrupamento.

A elaboração do projeto passou por diversas fases e foi da nossa inteira responsabilidade. O estabelecimento de contactos foi o primeiro passo e revelou-se fundamental para apresentar o projeto a todos os intervenientes do mesmo. Neste sentido, contactou-se a Junta de Freguesia de S. Marcos no sentido de ceder um palco para as diversas atuações a realizar, bem como a Câmara Municipal de Sintra (CMS) para a disponibilização de um conjunto de barraquinhas, para a exposição de várias culturas. Esta última intenção acabou por não ser concretizada dado que as barraquinhas já iriam ser utilizadas para uma outra atividade a realizar noutro local. Para a dinamização propriamente dita foram contactados grupos de outras escolas, nomeadamente o grupo “Mix to Move” da Escola Secundária Leal da Câmara, bem como o grupo “DC Universe”. Para além destes grupos, foram convidados vários alunos da escola, aos quais eram reconhecidas capacidades de atuação, nomeadamente, ao nível de vários tipos de dança. Importa, também, referir a grande ajuda oferecida pela Associação de Pais na preparação e dinamização de toda esta ação, nomeadamente, no que diz respeito ao estabelecimento de contatos, bem como na disponibilização de vários tipos de material (desde acústico até à montagem do palco).

Quanto à ação propriamente dita, a atividade foi realizada durante a tarde do dia 22 de Maio iniciando-se com o grupo de dança, “Mix to Move”, que realizaram uma atuação interessante com um estilo de dança suburbano. De seguida, realizou-se o desfile dos trajes típicos de cada país, que tinha sido ensaiado antecipadamente e que correu dentro do tempo estipulado e de acordo com o que estava previsto. As “modelos”

foram todas alunas da EBIRDLL, tendo estas se disponibilizado a trazer trajes dos respetivos países, nomeadamente, de Cabo Verde, Guiné e Moçambique. Estava previsto a participação também de uma aluna que representasse o Brasil, mas a mesma decidiu não participar no dia do evento, ao contrário do que estava estipulado.

Posteriormente iniciaram-se as danças, com uma atuação de “Funana”, uma dança típica de Cabo Verde. A este nível verificaram-se alguns problemas acústicos, uma vez que a música foi tocada a partir do *youtube*, fazendo com que existissem alguns cortes na mesma, o que levou à interrupção momentânea da atuação. Um grupo de alunos do 9º ano, participou também no dia da cultura ao apresentar uma dança tradicional de Portugal, o “regadinho”. Desta forma, pretendeu-se demonstrar algo da cultura portuguesa que muitos alunos desconheciam. Seguidamente, atuaram “As damas d’ África” e os “Jerk Team”, dois grupos da EBIRDLL, através de coreografias ensaiadas pelos próprios. Posteriormente, houve lugar para uma masterclass de Sh’bam por parte de uma professora do núcleo do estágio da EBIRDLL, constituindo-se como um sucesso na medida em que todos os alunos aderiram a este tipo de aula.

Por último no que diz respeito às danças, participaram ainda no evento as JJM e as “Mini-piriquetes”. Estas atuações, realizadas por alunas da escola, foram apresentadas e aperfeiçoadas com alguma antecedência, de forma a obterem a aprovação para a respetiva atuação. Houve, também, lugar para uma demonstração de Jiu-jitsu ao nível de algumas técnicas base da modalidade, enquanto um dos professores ia contando parte da história da modalidade assim como as técnicas que estavam a ser exemplificadas. Seguidamente, três grupos de alunos do 9º ano, realizaram uma demonstração de um esquema gímico, não para mostrar algo de uma qualquer cultura, mas sim para dar a conhecer aos pais e também aos alunos o que é possível fazer na disciplina de Educação Física. Por último, os “tão esperados” DC Universe deixaram o público da escola em êxtase, destacando-se a apreciação pela cultura suburbana.

Por outro lado, para além das atuações no palco principal de destacar as atividades secundárias realizadas nas sete barraquinhas existentes (Portugal, Brasil, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Intercultural e Brasil, com particular destaque para a primeira e a última). Para a montagem e decoração destas mesmas barraquinhas, é de referir o auxílio prestado pelas professoras de Educação Visual, assim como dos objetos e gastronomia caraterísticos das várias culturas, trazidos pelos alunos da escola. Há, ainda, a destacar a existência de um sistema de venda de rifas nas quais os alunos concorriam para uma Caipirinha (sem álcool), de forma a angariar fundos para o melhoramento dos balneários de educação física.

Com base na análise desta atividade pode-se afirmar que o “Dia da Cultura” realizou-se de forma bastante satisfatória, uma vez que se conseguiu que todas as atividades fossem realizadas como estava previamente planeado e com uma adesão considerável de toda a comunidade escolar. A divulgação que foi sendo feita ao longo do mês de maio veio a revelar-se fundamental para a adesão sentida. Neste âmbito, desde cedo que os alunos demonstraram interesse em participar na ação, tanto ao nível da organização como também na sua participação através de atuações. Essas mesmas atuações foram previamente ensaiadas, não com a antecedência pretendida, no entanto o resultado final acabou por ser bastante positivo, uma vez que todos os grupos apresentaram coreografias bastante apelativas correspondendo às pretensões do público presente.

Por fim, o reconhecimento de uma nova sociedade formada por povos e culturas diferentes legitima a promoção da educação intercultural, assentando na partilha, no respeito e na valorização da e pela diversidade cultural (Mesquita & Rosado, 2009). Com base nestes autores, a promoção de uma educação intercultural, a qual poderá ter início neste tipo de iniciativas, procura afirmar os valores de cidadania na construção de um projeto de sociedade que será necessariamente multicultural.

Tal como referido anteriormente, a atuação de um professor na escola deverá implicar o envolvimento noutra tipo de atividades relacionadas com a comunidade escolar. Desta forma, procuro destacar o meu envolvimento em diversas atividades realizadas na escola, destacando as que vêm expressas no Plano Anual de Atividades da escola, nomeadamente, os torneios relativos a diversas modalidades (Mega Sprint, Mega Salto, Badminton, Corta-Mato, assim como os inter-turmas de basquetebol, futsal e voleibol). Dentro destas atividades, a minha participação foi o mais diversa, desde colaborar na organização destas atividades, bem como dos respetivos quadros competitivos, até à supervisão e arbitragem de vários jogos, incluindo a final do inter-turmas de futsal para o 3º ciclo. Neste âmbito de destacar a dinâmica e empreendedorismo de todo GEF, na forma como estas atividades foram concebidas e organizadas. Dentro das atividades de cariz desportivo de destacar o Corta-Mato, primeiro numa fase escolar e posteriormente numa fase regional. De facto, verificou-se um acompanhamento dos alunos selecionados para participarem nesta segunda fase do Corta-Mato. Outra das atividades desenvolvidas consistiu no torneio de Futsal Solidário, no qual, cada equipa efetuava a sua inscrição com base na entrega de 1kg de alimentos por cada jogador. Desta forma, procurou-se abrir a comunidade educativa a algumas das necessidades verificadas dentro da escola. Nesta atividade, a minha participação

consistiu num auxílio para a consecução da mesma, nomeadamente, no que diz respeito à supervisão e arbitragem de jogos.

Com esta atividade desenvolvida salienta-se a pertinência da temática abordada, sendo que a mesma esteve adequada à realidade educativa com que me deparei, nomeadamente, a um nível mais macro (realidade da instituição escolar em que estava inserido). Uma das principais dificuldades sentidas aquando da conceção e da organização desta atividade, passou pela gestão dos recursos necessários, não só materiais, mas humanos, visto que muitas das vezes para que isso fosse possível, foi necessário passar por todo um processo burocrático, nomeadamente com a Direção.

Com base na análise da Área 3, importa referir que a escola não se constitui como uma instituição isolada, fazendo parte de uma comunidade local mais vasta, a qual é reproduzida na própria escola. Com base nisto, importa que os professores desempenhem funções nessa mesma rede social, cada vez mais alargada e complexa. Assim, o bom funcionamento de um estabelecimento educativo deve partir da procura de interações entre a estrutura social e a ação dos indivíduos, sendo que os professores deverão ser os responsáveis por fornecer respostas criativas e ativas às necessidades impostas pelos contextos escolares e a estrutura social que, por sua vez, deverá exercer a sua própria influência no funcionamento das escolas.

3.4 Área 4 – Relação com a Comunidade

“Artigo 7.º Diretor de turma

1 – A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;*
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;*
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;*

- d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;*
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;*
- f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”*

(Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho)

De acordo com o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho, o Diretor de Turma (DT) tem um papel com especial relevo na escola, na medida em que, lhe são atribuídas uma série de funções que envolvem os alunos, os professores do Conselho de Turma e os encarregados de educação.

É através do DT que a escola espelha a sua imagem perante a família, sendo o mesmo que veicula todos os anseios e informações dos encarregados de educação aos outros professores da turma. Como tal, terá de desempenhar um papel preponderante de modo a que a sua atividade seja orientada para desenvolver a consciência cívica dos alunos, preparando-os para a vida em sociedade; colaborar em ações que promovam a relação escola-meio; favorecer a colaboração multidisciplinar e fomentar o diálogo com os alunos e os encarregados de educação.

Desta forma, tornou-se pertinente, o desenvolvimento de competências que me permitiram compreender a importância da relação escola-meio, assim como desenvolver competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma. Nesta área, o trabalho desenvolvido incidia em grande parte na turma distribuída ao estagiário.

Assim, o meu trabalho no âmbito desta área centrou-se, essencialmente, na coadjuvação da direção de turma, destacando-se a realização de várias tarefas enquadradas em quatro vertentes: Relação DT- Alunos; Tarefas Organizativas; Relação DT – Professores e por fim, Relação DT – Encarregados de Educação (EE).

Ao nível da Relação DT – Alunos, a minha atividade centrou-se ao nível da coadjuvação das aulas de Cidadania e Mundo Atual (CMA) e na elaboração de um Estudo de Turma. Relativamente à disciplina de CMA, o facto de ter intervindo neste contexto junto dos alunos revelou-se extremamente importante no trabalho desenvolvido com a turma na medida em que permitiu que os seus elementos me reconhecessem uma maior autoridade e me percecionassem como seu professor. Por outro lado, apesar de na maioria das aulas a minha função se ter submetido a funções de coadjuvação, existiram situações nas quais me tornei responsável pela condução da própria aula. A este nível,

existiram duas situações nas quais fui responsável pela condução da própria aula. Assim, a primeira situação diz respeito a uma discussão realizada em volta do jogo “Se eu fosse uma porta...”, no qual os alunos realizavam um autorretrato, descrevendo um determinado tipo de porta em função das respetivas características pessoais e sociais. A segunda situação refere-se a um debate organizado após o visionamento do filme “Favores em Cadeia”, de forma a promover uma discussão em torno da mensagem que o filme pretendia transmitir. De referir que ambas as situações se enquadravam dentro de um projeto organizado dentro da escola em parceria com o Banco Alimentar.

Ainda dentro da vertente relação DT – Alunos foi elaborado um Estudo de Turma, o qual assumiu uma dimensão sociométrica, com o objetivo de caracterizar o processo de socialização dos alunos, identificando os alunos que mais se destacaram em termos de preferências e rejeições. Este estudo consistiu em três etapas: 1 – recolha de dados; 2 – análise e discussão dos resultados; e, por fim, 3 – apresentação do Estudo de Turma no Conselho de Turma do 1º Período. Para a primeira etapa, foi necessário recorrer a um estudo acerca do seu modo de aplicação e de interpretação dos dados, uma vez que não possuía conhecimentos acerca do mesmo. Tal como é referido no Plano de Formação, as dificuldades previstas dentro desta competência caracterizaram-se por ser “*Aplicação de instrumentos adequados para a recolha de informação para o estudo de turma; Ausência de noção de aplicação de um sociograma*”. Contudo, estas dificuldades foram superadas através do diálogo com os colegas do núcleo de estágio, assim como com colegas de outros núcleos de estágio. Dentro da apresentação e discussão dos resultados obtidos, estes já foram abordados e analisados nos pontos anteriores (Contextualização – A Turma; Área 1 – Condução). Com base nisto, considero que estes dados se revestem de grande importância uma vez que permitem aos vários professores do conselho de turma adotar estratégias adequadas para a turma. Exposto isto, concordo com Castro (2000), quando este afirma que fazer coordenação pedagógica dos professores de turma, importa, numa primeira instância, recolher e veicular todo o conjunto de informações julgadas convenientes relativamente a todos os alunos da turma, tendo em vista a adoção de medidas conducentes à sua integração e sucesso educativo. Por outro lado, a viabilidade deste tipo de testes poderá ver-se comprometida na medida em que, o horário completo de um professor, aliado à lecionação de várias turmas colocaria em causa a elaboração deste tipo de estudos.

Com base no atrás exposto e fazendo a ligação para outra das vertentes desta área, a relação DT – Outros professores, a minha participação nas reuniões de conselho de turma, nomeadamente, ao nível da discussão acerca das características manifestadas

pelos alunos, foram parte integrante das atividades desenvolvidas ao longo do estágio. De facto, as discussões, nos referidos momentos, centraram-se na personalidade dos alunos assim como nos seus modos de comportamento. Considero que estas discussões foram úteis na medida em que permitiram obter um maior conhecimento dos alunos nas várias disciplinas, nomeadamente, na leção da educação física tal como referido na Área 1 – Condução. Apesar de serem elaborados nos conselhos de turma os planos de recuperação para os alunos com pelo menos um nível inferior a três, considero que foi extremamente aliciante e produtivo todos os pontos de vista, esforços e propostas apresentadas pelo conjunto de professores que trabalharam com a turma no sentido de se adotar um conjunto explícito de estratégias que visassem a recuperação dos alunos com efetivas necessidades. Neste sentido concordamos com Roldão (2007), quando este refere que na dinamização da atividade e dos debates do conselho de turma, podem adotar-se estratégias diversas que operacionalizem com mais eficácia o trabalho dos professores no quadro deste órgão, rentabilizando o tempo disponível. Ainda de acordo com o mesmo autor, tal lógica de funcionamento implica uma mudança na natureza das reuniões, rentabilizando parte do seu tempo para tarefas de efetiva gestão e intervenção, em lugar da habitual repetição/constatação dos problemas e situações surgidos na turma.

Dentro da vertente Tarefas Organizativas, a minha atividade no acompanhamento da direção de turma centrou-se nas funções burocráticas da DT. Num primeiro momento, a minha participação, conjuntamente com a DT, consistiu na análise e interpretação dos questionários individuais preenchidos pelos alunos na primeira aula CMA, os quais serviram de base para a construção do Projeto Curricular de Turma (PCT). Outros elementos foram recolhidos através da realização de um questionário especificamente destinado à disciplina de educação física, tal como exposto na Área 1 - Planeamento. A minha função no PCT, não se restringiu, somente, à análise destes dados ficando também responsável pela construção de determinados pontos do PCT como a tutoria da DT. Outra das funções desempenhadas ao longo de todo o ano letivo consistiu no registo e justificação de faltas. Dentro desta função, importa destacar a minha intervenção junto da DT no sentido de alertar para os alunos que excediam o número de faltas dentro de cada disciplina.

Por fim, na relação DT – EE a minha intervenção consistiu no atendimento, em regime de coadjuvação com a DT dos EE, num horário definido no início do ano. De facto, a maioria dos EE não usufruiu desta situação e que poderia ter contribuído para um maior conhecimento dos seus respetivos educandos e, desta forma desenvolver e adotar um conjunto de estratégias com o intuito de promover o sucesso escolar. Dentro desta

vertente importa, ainda, fazer referência às reuniões com os EE, no início de cada período. A este nível, a minha participação consistiu no auxílio para a preparação de tais momentos, nomeadamente, na organização dos planos de recuperação de determinados alunos. A minha participação na coadjuvação das reuniões destacou-se na entrega de documentos específicos aos EE dos respetivos alunos.

4 Reflexão Global

Através deste relatório procurei analisar e refletir sobre todo o processo de estágio realizado ao longo do ano, constituindo-se como o culminar de uma formação que me habilita para o desempenho de todas as atividades inerentes à função docente nas suas mais variadas dimensões, nomeadamente, as dimensões pedagógica, didática, organizacional e científica, inseridas nos mais diversos contextos de atuação do professor.

Analisando todo o processo de estágio desde o seu primeiro dia, que se iniciou mesmo antes do período letivo, até ao momento final da consecução deste relatório, surgem várias observações a realizar, fruto de toda a reflexão realizada, assim como os diálogos estabelecidas com as orientadoras de formação.

Em primeiro lugar, deparei-me com a complexidade inerente à profissão docente, essencialmente no que diz respeito à variedade de funções a que um professor está sujeito. Desta forma, todo o processo de estágio permitiu-me vivenciar que numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo, quer seja na leção de aulas, quer seja na gestão curricular de uma turma, assim como o desenvolvimento de atividades de envolvimento com a comunidade escolar. Importa, ainda, salientar que transversalmente a todas estas vertentes, qualquer docente deve refletir acerca de todas as suas práticas procurando a excelência no desempenho das suas funções. Com base na vasta rede de funções a que o docente está sujeito, neste primeiro ano de prática docente, como professor principiante este ano constituiu-se como um momento de aprendizagem intensa, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Deste modo, este período reconhecidamente transitório, representou um ponto crítico no meu desenvolvimento profissional ocorrendo um “choque de realidade”. Este choque de realidade foi particularmente relevante no desempenho de algumas das funções de docência a que fui sujeito, nomeadamente, na prática letiva ao nível da elaboração de planeamentos, entre muitas outras dificuldades de menor nível sentidas e abordadas anteriormente. Deste modo, tornou-se muito importante compreender o porquê, inventariando as suas causas, estabelecendo um conjunto de estratégias de intervenção, as quais ficaram expressas no Plano de Formação realizado.

Em segundo lugar, a constante prática e reflexão pedagógica foram fundamentais para o nosso processo de formação, tendo contribuído de forma inequívoca para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste âmbito, as diversas experiências formativas resultado de uma supervisão pedagógica contínua contribuíram para o aumento do clima positivo do trabalho

realizado, contemplando não só um apoio constante na identificação de dificuldades e suporte face aos problemas que surgiram durante o processo de ensino-aprendizagem, como também o incentivo à autonomia, autoconhecimento e reflexão. No entanto, importa referir que a formação inicial não se esgota com a conclusão deste estágio pedagógico, uma vez que para alcançar a excelência profissional, torna-se necessária uma constante atualização de conhecimentos e práticas que permitam uma resolução adequada dos problemas que vão surgindo dentro da especificidade de cada contexto. Deste modo, fazem todo o sentido as palavras de Onofre (1996) quando este refere que “atribuir à formação de professores um caráter contínuo e sistemático significa aceitar que esta acontece com frequência e regularmente, desde as primeiras experiências de formação inicial e pelo período subsequente de indução profissional, para se prolongar por toda a sua vida profissional (formação contínua)”.

Por fim, e após ter finalizado esta fase inicial da minha formação, considero essencial a necessidade de uma formação contínua que permita constantemente refletir, inovar e aperfeiçoar práticas pedagógicas, saberes e atitudes que caracterizam as funções inerentes à profissão docente. Desta forma, todas as experiências vivenciadas, aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos, permitem-me apresentar as competências necessárias para o desenvolvimento de uma prática docente, no sentido de providenciar a prática de uma educação física de qualidade.

5 Bibliografia

Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar. Uma abordagem dos Preditores na aceitação de pares*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do porto.

Araújo, F. (2007). A avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física – um olhar integrado, *Boletim SPEF*, 32, 121-133.

Araújo, F. (2012). *Apontamentos de Avaliação Educacional*. FMH – UTL.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Black, P., William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment, *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-149.

Carreiro da Costa, F. (2002). Formação de Professores: perfil e competências do professor de Educação Física. *Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e Desporto. E Agora?* Coleção Prata da Casa.

Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport*. (pp. 257). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, p. 135-151.

Carvalho, L. (2002). *Oficina do Colectivo*. Coimbra: Educa e Autor.

Castro, E. (2000). Em busca de uma nova concepção de Director de Turma. *O professor*, 69 (3), 17-22.

Cortesão, M. (2010). *Clima Escolar, Participação Docente e Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.

Crum, B. (2000). Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, nº23, pp. 61-76.

Guia de Estágio Pedagógico de MEEFEBS (2012/2013).

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento) - Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Januário, C. (1992). *O Pensamento do Professor: Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamento interactivos de ensino em educação física*. Dissertação de Doutoramento. FMH – UTL.

Mascarenhas, L. (1995). Planeamento em Educação Física – Que deliberações Pedagógicas? Monografia de Licenciatura. FMH-UTL.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física, *Boletim SPEF*, 12, 75-97.

Onofre, M. (1996). A supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física. In F, Carreiro da Costa (Ed.), *Formação de Professores de Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118) Lisboa: Edições FMH.

Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In, P. Abrantes (Ed.), *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens*

– Das concepções às práticas (pp.25). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Lisboa: Edições FMH.

Projeto Educativo Agrupamento Escolas D. João II - 2010/2013

Protocolo de Avaliação Inicial da Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre.

Regulamento Interno da Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre.

Rink, J. (1993). Teacher education a focus on action. *Quest*, 45, 308-320.

Rocha, C. (2003). *A avaliação das aprendizagens no 1º ciclo do ensino básico – das crenças aos instrumentos*. Tese de mestrado. FMH-UTL.

Roldão, M. (2007). *O director de turma e a gestão curricular*. Cadernos de Organização e Administração Educacional.

Rosado, A. (2003). Conceitos Básicos sobre Planificação Didáctica. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto – estudos 7* (pp. 27-47). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69). Lisboa: Edições FMH.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In, P. Abrantes (Ed.), *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp.75). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Vieira, I. (2008). *Percepção dos professores de desporto sobre os atributos do serviço e factores de satisfação e insatisfação*. Tese de Mestrado. Lisboa. FMH-UTL.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zabalza, M. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho.

Anexos

(entregues em formato digital)